

## **Os Diferentes Tipos de Avaliação: Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa**

**Inês Achega Leitão**

**Relatório de Estádio do Mestrado  
em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário**

**Outubro 2013**

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário realizado sob a orientação de Luís Bernardo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao professor António Narciso e ao meu colega de estágio Cristóvão Andrade, que, embora diferentes, foram dois exemplos do que é ser um bom professor no século XXI e com eles aprendi muito.

Agradeço aos meus pais pelo apoio prestado ao longo dos anos e por nunca terem estranhado eu querer estudar filosofia.

Agradeço ao Fernando Carvalho e ao Francisco Vale por me terem permitido realizar o estágio.

# **Os Diferentes Tipos de Avaliação:**

## **Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa**

**Inês Achega Leitão**

### **Resumo**

A avaliação é uma ferramenta do sistema escolar. Divide-se em três grandes categorias: prognóstica, formativa e sumativa. Em estágio, o trabalho desenvolvido focou-se na necessidade de avaliação formativa e no significado e influência da avaliação sumativa. A avaliação escolar define o percurso dos alunos em diferentes momentos e condiciona a forma de alunos e professores compreenderem o que é educação.

### **Abstract**

Evaluation is a tool of the educational system. It is divided in three main categories: prognostic, formative and summative. During the curricular traineeship, the main focus was the necessity of a formative evaluation and the meaning of summative assessment. School evaluation defines the students' paths in different moments and influences the way students and teachers perceive education.

### **Palavras-chave**

Educação — Escola — Portugal — Avaliação — Avaliação sumativa — Avaliação formativa — Estágio curricular — Testes escritos — Aulas

### **Keywords**

Education — School — Portugal — Evaluation — Formative assessment — Summative assessment — Curricular traineeship — Written tests — Lessons

## Índice

Introdução	2
O Sentido de Educar	3
Os Diferentes Tipos de Avaliação	5
As Finalidades e as Funções da Avaliação	8
Os Tipos de Avaliação	11
Os Instrumentos de Avaliação	15
A Importância de Planificar	15
A Avaliação Formativa	17
A Avaliação Sumativa	22
Aplicação dos instrumentos em estágio	30
Local de estágio	30
Aulas Planificadas e Lecionadas	31
Instrumentos de Avaliação Aplicados em Estágio	35
Projeto Extracurricular	40
Conclusão	42
Bibliografia consultada	45
Anexos	46

## Introdução

O que está em causa quando referimos avaliação? O que avaliamos? Para que serve a avaliação? Tratar o tema da avaliação no âmbito escolar pode ser problemático de diversas formas. Pode ser apenas considerado do prisma técnico — o «como fazer» —, mas a avaliação define o percurso de cada aluno e exige uma reflexão sobre o seu significado e o modo de ser aplicada. O tema revela-se cada vez mais pertinente e é fundamental percebê-lo e trazê-lo para a frente da discussão numa época em que cada vez mais se exige «Avaliação» sem determinar concretamente para quem e para quê.

A avaliação é fundamental para o funcionamento das instituições, mas sofre de um «mal» comum: não é pensada e discutida de forma adequada e necessária. Como transmitir a ideia de que a avaliação é essencial se não houver um discurso construído e bem fundamentado para defendê-la? Como explicar aos avaliados o poder que os avaliadores têm, quando os primeiros frequentemente se sentem injustiçados? Algo tão implementado como a prática da avaliação deveria ter uma fundamentação explícita e acessível a todo o público. Explicar os processos da sua instituição, explicar o porquê de esta se ter concebido desta forma e não de outra, é benéfico para a rede social que esta afeta. Porque realizam os alunos exames? Como se chegou à conclusão de que esta é a melhor forma de avaliar alunos? Discutir a avaliação é relevante, porque esta condiciona práticas e regulamentos, limita a ação e modifica comportamentos.

A conceção de avaliação é central para a instituição que a pratica. Pretendemos discutir as possíveis finalidades da avaliação escolar e o seu significado, bem como centrarmo-nos nos dois tipos de avaliação mais frequentes, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. O nosso objetivo é o de refletir e questionar a importância dos métodos de avaliação do percurso dos alunos, procurando sempre relacioná-los com os instrumentos produzidos em estágio (que são a concretização

do que é a avaliação), bem como com a disciplina de filosofia e as suas particularidades.

## **O Sentido de Educar**

«Ensina-se por toda a parte e todos ensinam, por vezes de modo espontâneo e por vez mais formalmente, mas o que é que se pode ensinar e o que é que se deve aprender? (...) Toda a educação humana é deliberada e imposta.»<sup>1</sup> Não podemos dissociar a conceção de avaliação da conceção de educação. A primeira nasce da segunda, isto é, os objetivos da educação informam todo o processo educativo. À semelhança da relação entre avaliado e avaliador, a educação é dirigida inequivocamente àqueles que estão numa posição inferior, no sentido em que — idealmente — preenche lacunas e desenvolve o que está em potência. «O homem torna-se homem através da aprendizagem.»<sup>2</sup> A educação é a tábua de salvação do Homem, aquilo que o conserva e que o faz evoluir. Neste sentido, educação «é sempre uma tentativa de resgatar o semelhante da fatalidade zoológica ou da limitação nauseante da mera experiência pessoal».<sup>3</sup> Ao condicionar as atividades dos mais novos, a sociedade determina o seu próprio futuro. A educação é essencialmente uma necessidade social. Tradicionalmente entendida como um processo em que o indivíduo começa num ponto e deve atingir outro, possui um início e fim bem concretos e definidos. O objetivo tradicional da educação é tornar aquele que aprende (a criança ou o jovem) «apropriado» para o mundo. A criança não deve, nem pode ficar como veio ao mundo; o seu modo de ser quando nasce não pode ser o modo como permanece no mundo.

O grande objetivo do sistema escolar é fazer com que cada aluno atinja um nível mínimo de aprendizagem, isto é, que atinja os objetivos mais básicos propostos em programa. Com o avançar no seu percurso, procura-se que cada aluno atinja o nível desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, as capacidades fechadas de cada aluno são atingidas e as capacidades em aberto são desenvolvidas ao máximo. A

---

<sup>1</sup> SAVATER, F., *Valor de Educar*, pp. 50-51.

<sup>2</sup> *Idem*, pp. 36.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 95-98.

educação é pensada como um processo que leva até a um fim, mas será do interesse de um professor (bem como da sociedade) que cada aluno seja capaz de se continuar a desenvolver e não estanque na sua educação assim que deixa o sistema escolar obrigatório. Esta declaração tem um caráter idealista, pois a educação é também um caminho necessário para atingir alguns requisitos para uma vida em sociedade e não serve apenas ao desenvolvimento individual de cada aluno. O aluno tem também por objetivo apreender ferramentas mínimas que o integrem de forma adequada em sociedade e o ajudem a funcionar nela. Contudo, e apesar de a tendência poder ser o contrário, um professor deverá desejar um nível de desenvolvimento para os alunos e não apenas conceder-lhes um nível mínimo de aprendizagem.<sup>4</sup> O êxito da aprendizagem das capacidades fechadas — capacidades que têm limite, ou seja, que têm um fim conhecido — está no facto de as exercermos, esquecendo que as conhecemos; o desenvolvimento das capacidades abertas de cada aluno é sempre uma motivação para o constante aperfeiçoamento e servem para reconhecer o que nos falta ainda saber, isto é, mostram que cada aluno tem sempre potencialidade para se desenvolver mais.

---

<sup>4</sup> «Todos os bons professores conhecem a sua potencial condição de suicidas: indispensáveis de início, o seu objetivo é formar indivíduos capazes de dispensarem o seu auxílio, de esquecerem ou desmentirem aqueles que os ensinaram. A educação é sempre uma tentativa de resgatar o semelhante da fatalidade zoológica ou da limitação nauseante da mera experiência pessoal.» (*Ibidem*, p. 98.)



## Os Diferentes Tipos de Avaliação

Que sentido tem então avaliar no processo educativo? Se a educação se trata de uma necessidade social e humana, porque não limitá-la à simples transmissão dos conhecimentos considerados fundamentais para a integração de um ser humano e não complicando o processo com exigências de avaliação? Para perceber o papel da avaliação e porque é fundamental esta existir num processo educativo, temos de nos questionar de onde surge essa atividade e como se concretiza o ato de avaliar. É necessário saber de que falamos quando nos referimos a avaliação.

Avaliar é um ato natural do homem. Todos são avaliadores nas escolhas que fazem e no projeto de vida que escolhem. Avaliar é proceder a uma análise daquilo que foi feito e considerar aquilo que pode ser feito para melhorar ou alterar o rumo de alguma coisa. Entendida nesta primeira simples definição, a avaliação surge como uma atividade indispensável na vida do homem. Está fundamentalmente associada à natureza do Homem. O ato de avaliar existe como uma forma de tentar inverter o curso das coisas ou mantê-lo num curso desejável. Está entre a dúvida e a certeza de como proceder. O ato de avaliar comporta em si várias dimensões que têm de ser escamoteadas para se compreender a totalidade do seu significado. A avaliação existe como forma de gerir expectativas e resultados, de gerir projetos e sistemas. É uma atividade puramente humana, pois tem o poder de modificar a forma de conduzir um projeto, de abalar os seus objetivos. A começar pelo próprio homem enquanto projeto de se realizar, a avaliação é uma atividade sempre presente. Avaliar é também ter influência sobre os outros, aqueles que são avaliados. Ter poder de escolher aquilo que se comunica ao que é avaliado é uma responsabilidade de vasto alcance, pois a avaliação serve sempre para modificar alguma coisa posteriormente ou então é apenas um processo sem sentido e inútil.

Atualmente, «avaliam-se» escolas, instituições, os hospitais e os médicos, «avaliam-se» acidentes nucleares e derrotas eleitorais. O termo «avaliar» é utilizado em múltiplos sentidos, muitos deles redutores ou desacertados. Que quer dizer

«avaliar», quando numa empresa, os funcionários são avaliados por alguém exterior, a partir de um quadro com vários indicadores, frequentemente sem ter em consideração o contexto situacional? Será este «avaliar» o mesmo que avaliar com a finalidade de melhorar um projeto? A avaliação é habitualmente associada a um momento final em que o processo e os seus resultados são julgados e classificados.

Focar-nos-emos essencialmente em avaliação escolar, particularmente na sua forma sumativa e formativa, pois é nesse campo que se define o êxito do percurso de cada aluno. Sem os diversos momentos e instrumentos de avaliação, os alunos teriam um percurso radicalmente diferente daquele que têm atualmente. A avaliação escolar é a melhor forma de julgar o progresso de um aluno e de o situar relativamente aos outros e ao seu progresso individual. A avaliação torna visível o que é invisível, ou seja, concretiza e estima os resultados da aprendizagem dos alunos e o nível em que se encontram.

Por avaliação escolar entende-se habitualmente uma multiplicidade significados: verificar os conteúdos apreendidos, julgar um trabalho em virtude das instruções dadas, averiguar competências nos alunos, comparar um aluno aos outros, rotular o resultado de acordo com critérios, determinar o nível de uma produção, opinar sobre os conhecimentos de alguém, medir a capacidade de o aluno desempenhar determinada tarefa, classificar hierarquicamente a produção dos alunos. Estes termos e proposições aplicam-se tanto a nível escolar, como a outros níveis institucionais. A avaliação enquanto processo institucional é um fator de organização e de controlo que deve ser usado com justiça. No entanto, de entre os vários significados que se atribuem a avaliação, nem todos se aplicam ao mesmo e nem todos podem ser aplicados com rigor.

No ato de avaliar, existem dois pólos irreduzíveis: o avaliado e o avaliador<sup>5</sup>, que funcionam como o recetor e o que comunica. Para esta relação ser benéfica, tem de estar previamente estabelecido um sentido para a avaliação, ou seja, tanto um como outro, têm de saber o porquê de se estar a avaliar. As duas condições, de avaliador e de avaliado, podem ser de tremenda responsabilidade, pois o primeiro tem de saber o que vai comunicar e saber com certeza, porque escolheu agir de

---

<sup>5</sup> Que podem coincidir no mesmo indivíduo no caso de uma autoavaliação.

determinada forma; o segundo recebe a informação e dele parte a iniciativa para que deve utilizar essa informação. A relação deve ser recíproca ou torna-se um exercício de inutilidade e frustração. No exercício de avaliação, surgem inevitável e necessariamente duas ruturas: por um lado, há uma cisão entre quem avalia e quem é avaliado, por outro lado, entre aquilo que se está a avaliar e aquilo que deveria ser. Estes são os três pontos essenciais do ato de avaliar: dois intervenientes, a distância entre quem avalia e quem é avaliado e entre o que se avalia e o que deveria ser.

«Propomo-nos (...) denominar avaliação o ato pelo qual se formula um juízo de “valor”, incidindo num objeto determinado (...) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação.»<sup>6</sup> C. Hadji, numa extensa análise do que é avaliar, propõe esta definição que lança para a discussão um termo que constitui a própria palavra avaliar: o «valor». Mas como podemos atribuir um valor a alguma coisa através de uma grelha de critérios fixos e inamovíveis? Será possível avaliar justamente um aluno pelos mesmos parâmetros de todos os outros? Quando se atribui «quinze valores» a um aluno, aplica-se o termo, mas na sua avaliação o que pesa mais são os momentos de testes sumativos, para os quais o aluno se prepara, mas que podem não refletir a qualidade do aluno e a sua evolução educativa. «Desejaríamos pesar, mas não dispomos de balança. A intenção é apreciar “objetivamente”, captar certas características “objetivas” do fenómeno considerado.»<sup>7</sup>

Julgar por um valor implica ter uma ideia do que deve ser a realidade e de que como é, ou seja, implica apreciar uma realidade pelo que é, mas à luz do que deveria ser, portanto daquilo em que se pode transformar. Nesta perspetiva, avaliar tem um sentido transfigurador, pois vê naquilo que é, aquilo que pode ser. «É por isso que o juízo de avaliação não exprime uma certeza.»<sup>8</sup> Avaliar é um processo de escolha do que é relevante ou não dizer, como tal nunca é um processo terminado — pode sempre ser melhorado ou modificado.

---

<sup>6</sup> HADJI, C., *A Avaliação, Regras do Jogo*, p. 31.

<sup>7</sup> *Idem*, p. 75.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 32.

Por estar num patamar entre dúvida e certeza, a avaliação é propícia à crítica e a modificações. Avaliar não é produzir um juízo de facto, nem realizar um prognóstico — embora parta destas duas proposições. Localiza-se entre o que é (a situação real) e o que deveria ser (o modelo ideal). A avaliação situa-se no ponto em que é afirmado «algo está bem» ou «algo está mal». Um momento de avaliação é realizado em posição intermédia entre o início de um projeto — os objetivos — e o processo e, mais tarde, os resultados desse mesmo. É uma posição de mediação no sentido em que é uma interpretação e uma compreensão da diferença que há entre o que é (o «referente») e o que deveria ser (o «referido»)<sup>9</sup>. Avaliar torna-se num ato de atribuir um valor qualitativo a qualquer coisa, isto é, localiza-se no campo do *possível* (eu julgo que) e nunca da certeza. Há talvez por isso sempre uma certa injustiça inerente ao ato de avaliar. Na escola progride-se sempre através de momentos de avaliação, porque através destes é possível medir e tornar objetivos indicadores do êxito dos alunos. A avaliação é central na educação escolar, mesmo comportando algumas vezes momentos de alguma injustiça — trata-se sempre da tentativa de reduzir a realidade do processo de aprendizagem de um aluno a valores quantificáveis e mensuráveis, o que implica perder-se outros méritos que os alunos possam ter demonstrado ao longo da sua aprendizagem.

### **As Finalidades e as Funções da Avaliação**

Fora do campo das certezas, mas afirmativa, a forma de conduzir a avaliação escolar tende no entanto a ser francamente assertiva e, por isso, tomada como algo irredutível e indiscutível. Contudo, cair num tal excesso de flexibilidade no campo da avaliação, de modo a que ela se torne vulnerável a qualquer tipo de pressão, é retirar-lhe a sua importância. Para a avaliação funcionar como um meio justo de atribuir valor deve ser imbuída de um espírito «solidário», mas assente em critérios racionais e plenamente justificáveis. A avaliação deve ser um jogo de equilíbrio para que não se caia em nenhum daqueles extremos.

---

<sup>9</sup> «Referente» e «referido» são termos aplicados por C. Hadji que nos parecem adequados para referir a separação entre os dois momentos de avaliação.

Trataremos de perceber agora de que modo se pode conceber a avaliação erroneamente e em que parâmetros podemos questioná-la. Que tipo de questões podemos colocar ao exercício de avaliação é o mesmo que compreender o que deve ter sempre presente quem avalia. Consideremos como breve exemplo uma fábula de George H. Reavis, *The Animal House*<sup>10</sup>, em que é narrada a história de uma escola de animais, em que as unidades curriculares consistiam em nadar, correr, nadar e trepar. Cada animal excedia no seu meio, naquilo para que tinha mais talento, mas cada um teve de se dedicar com enorme esforço às «disciplinas» para as quais não tinham capacidades naturais. Por exemplo, o pato teve uma nota razoável em disciplinas como correr, mas desleixou-se naquilo que melhor fazia, nadar. O autor termina a fábula, perguntando se há uma moral para esta história. Pode haver vários sentidos pedagógicos para a curta história, mas de momento iremos concentrar-nos no facto de a avaliação escolar, tal como é concebida atualmente, ser um processo que pode ser intrinsecamente injusto. A história transmite de uma forma muito eficaz uma dificuldade central de avaliar na escola: é possível ser justo? Como podemos proceder a uma avaliação de modo a que não se torne simplesmente um obstáculo, mas parte integrante de um processo com sentido para o aluno?

A avaliação é um meio, e não um fim, mas com isto não queremos afirmar que se trata simplesmente de um meio técnico de um instrumento, e que só por esse prisma a podemos questionar.<sup>11</sup> Antes de pormos em causa se um exame final é uma forma de avaliação adequada, é essencial abordarmos outras questões que fundamentam toda esta atividade.

---

<sup>10</sup> Reavis, G. H., *The Animal School: The Administration of the School Curriculum with References to Individual Differences*. New Hampshire: Crystal Springs Books, 1999.

O autor escreve mesmo o seguinte: «Dedicado às crianças e adultos que injustamente sofreram o destino de um currículo e padrões desajustado e testes standardizados.»

<sup>11</sup> «Importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá, nem se dará num vazio contextual, mas sim [enquadrada num] modelo teórico (...) de educação, traduzido [numa] prática pedagógica.» Luckesi, C. C., *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*, p. 28.

Nesta definição de C. C. Luckesi, encontramos uma visão social e flexível do que pode ser a avaliação escolar, no sentido em que se procura sempre ter em consideração o particular num ato tendencialmente universal, como é a avaliação escolar.

O ato de avaliar no sistema educativo sofre de um «mal» comum: há uma diferença entre aquilo que se deseja que seja e o que realmente é, aquilo que existe. As finalidades que se desejam para avaliação são fundamentalmente: aprender, dialogar, diagnosticar, compreender, comprovar, explicar, melhorar, reorientar, motivar, retificar, contrastar, refletir. Mas o que se obtém no paradigma do atual sistema é: medir, comparar, (des)classificar, selecionar, hierarquizar, atemorizar, sancionar, acreditar, exigir, promover.<sup>12</sup>

Assim podemos dividir a análise à atividade de avaliar em dois grandes blocos de questões: questões de sentido (o significado de) e questões formais (os instrumentos).

No campo das questões formais, a questão mais prevalecente é a de como fazer, como proceder. Desta derivam todos os outros parâmetros que são necessários para se realizar a avaliação — a questão de quem deve avaliar, quando se deve avaliar<sup>13</sup>, o que se deve avaliar. Estas questões de ordem formal, isto é, que dizem respeito à maneira de executar, derivam e são ao mesmo tempo condição de questões relativas ao significado da avaliação.

Podemos enumerá-las da seguinte forma:

- *Para quê?* Para que se realiza a avaliação? Tem uma função prognóstica, de avaliar a situação de determinado objeto? Ou tem uma função intermédia, de pausa num processo? Para que vai servir determinada avaliação?

- *Que poder?* Que tipo de decisão pode tomar o avaliador? A quem pode transmiti-la? Como já foi referido, a avaliação tem o poder influente que nunca pode ser menosprezado, pois traça um juízo de valor e, como tal, diz da qualidade de qualquer coisa.

- *Que objetivo serve?* A avaliação pode ter objetivos diversos: formar, vaticinar, prognosticar, informar, regular. O avaliador deve ter sempre presente o objetivo principal de uma avaliação, pois tudo dependerá desse mesmo para se

---

<sup>12</sup> Guerra, M. A. S., *Uma Seta no Alvo: A Avaliação como Aprendizagem*, p. 8.

<sup>13</sup> O quando referindo-se, num processo, ao momento em que se realiza a avaliação. Se no início, diremos que se trata de uma avaliação prognóstica, tendo uma finalidade diferente de uma avaliação realizada no final de um processo.

processar. Consoante o objetivo, alteram-se os instrumentos aplicados, o momento em que se realiza, o tipo de decisão que importa e o objeto em que recai. O objetivo de uma avaliação define a sua intenção.

As questões técnicas da avaliação estão dependentes da forma de limitar e definir as questões de sentido. Há múltiplas formas de se definir o que se entende por avaliação, mas defini-la como «exame» ou «diagnóstico» é defini-la pela sua forma, e portanto desvirtuar o seu real significado. O perigo de tornar a avaliação errónea decorre sempre de quando a tomamos pela forma e esquecemo-nos da importância que tem definir a sua finalidade e o seu objetivo. Os métodos de avaliação só possuem significado se integrados num discurso coerente sobre a *intenção* de avaliar. «Só há boa metodologia quando adaptada aos seus objetivos.»<sup>14</sup>

Os objetivos devem informar o processo avaliativo. Se o objetivo é certificar, então a finalidade é, por exemplo, atribuir um diploma, um grau académico. Dessa forma, os métodos e instrumentos de avaliação são condicionados para esse objetivo. Se se pretende certificar, significa que já houve um progresso e que interessa concluí-lo, fixando-o de acordo com determinados critérios. Se o objetivo for regular, a finalidade é guiar um aluno no processo educativo, e não realizar uma avaliação final. Se o objetivo é regular um processo, então a avaliação é realizada no decorrer do processo, ajustando práticas e metodologias. Se o objetivo for orientar, os métodos de avaliação adaptam-se de maneira a realizar o diagnóstico de um aluno e estabelecer para ele prioridades que visem atingir o pretendido com o processo educativo. Definir o objetivo de uma avaliação é, fundamentalmente, definir a sua função no processo educativo, isto é, que papel realiza a avaliação no percurso de um aluno.

## **Os Tipos de Avaliação**

Podemos dividir as funções de avaliação em três grupos: avaliação prognóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.<sup>15</sup> As três diferentes funções

---

<sup>14</sup> C. Hadji, *A Avaliação, Regras do Jogo*, p. 51.

<sup>15</sup> Iremos focar-nos, no capítulo seguinte, nos instrumentos de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

divergem no momento de realização, nos objetivos e finalidades, no seu objeto e, tendencialmente, nos seus métodos e instrumentos. Estes três níveis de avaliação informam todo o percurso escolar do aluno, marcando a sua entrada no processo, a sua evolução na aprendizagem e a sua conclusão.

A avaliação prognóstica tem um objetivo diagnóstico, isto é, inventariar os conhecimentos de um aluno, «fazer o ponto da situação». A sua finalidade é claramente a de orientar. Um diagnóstico condiciona sempre o início de um processo. Num caso médico, um mau diagnóstico leva um médico e um paciente a ajustarem as suas práticas para solucionar aquele problema. O mesmo se passa com os alunos. Uma avaliação diagnóstica processa-se sempre antes de qualquer processo educativo, permitindo ao professor reconhecer que metodologia será a mais eficaz para levar determinado aluno a «bom porto». Este tipo de avaliação pode muito bem servir para organizar toda a aprendizagem do aluno, descobrir os seus pontos fortes e fracos. Esta avaliação centra-se naquilo que o aluno consegue produzir inicialmente, antes de se ter começado qualquer formação.

A avaliação formativa tem sempre presente a relação pedagógica com o aluno, isto é, acompanha o seu percurso e adequa constantemente os métodos que o aluno precisa para melhorar e progredir. É uma avaliação contínua, pois acontece em todos os passos da educação do aluno. No fundo, a avaliação formativa é o próprio ensino, isto é, ao ensinar, o professor aplica nos seus métodos pedagógicos uma relação pedagógica que permite ao aluno ter sempre plena consciência do seu ponto de aprendizagem e de como deve modificar-se para atingir os objetivos pretendidos. A avaliação formativa foca-se principalmente nas atividades, isto é, tem por finalidade facilitar a aprendizagem e, como tal, adequar as estratégias para os alunos. A avaliação formativa é reguladora, reforça e corrige o percurso do aluno.

«O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo ou no entendimento de todos os tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há [paragens] ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre [em evolução],



mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos.»<sup>16</sup> Em geral, os alunos estão numa posição de grande desvantagem relativamente aos seus avaliadores, pois, por um lado, trata-se de uma instituição «sem face», isto é, os parâmetros pelos quais são avaliados são designados e estabelecidos por alguém que nunca veem; por outro lado, são avaliados diretamente pelos seus professores que se encontram numa posição de poder, em que podem afirmar-se como «portadores» do que está certo. Em tal sistema rebater uma avaliação injusta pode ser frustrante ou infrutífero para o aluno. Por isso, é essencial que o professor tenha presente o papel que a avaliação tem no percurso escolar de cada aluno e procurar o máximo de isenção e rigor possíveis. Tendo um papel preponderante (ainda mais a avaliação sumativa), a avaliação deve servir a aprendizagem dos alunos e não tornar-se um obstáculo à mesma.

A avaliação sumativa é uma avaliação retrospectiva e terminal. A sua função é claramente a de certificar, isto é, verificar e qualificar aquilo que os alunos retiveram. Tal como a avaliação diagnóstica, centra-se naquilo que os alunos são capazes de produzir, mas situa-se no momento final do processo educativo. A avaliação sumativa é a que tem uma função social predominante, isto é, ao certificar, reconhece os alunos a partir de um referente criado pelas instituições como necessário para qualquer membro da sociedade. É aquilo que é fixado, que se torna visível para a sociedade. Ao contrário da avaliação formativa, tende a «eliminar» o percurso até àquele ponto. É um balanço desse processo, mas não reflete a evolução do aluno. É classificativa, ou seja, situa os alunos em diferentes patamares de acordo com o resultado obtido. A avaliação sumativa surge como a resposta que a sociedade necessita no final do percurso escolar de um aluno, corresponde às expectativas sociais de que a escola é informada. Serve propósitos institucionais e sociais, porque situa cada aluno, e consequentemente cada escola, numa relação hierárquica, que a avaliação formativa não transmite e a diagnóstica ainda não pode.

---

<sup>16</sup> Hofmann, J. M. L., *Avaliação. Mito e desafio: uma perspetiva construtivista*, p. 68.

«O verdadeiro mistério do mundo é o invisível e não o visível.»<sup>17</sup> A citação explica de forma muito simples a necessidade premente da avaliação sumativa na forma como funciona o nosso sistema escolar. Sem avaliação sumativa, o percurso dos alunos seria definido de forma radicalmente diferente. Os testes são os instrumentos mais comuns (e concretos) deste tipo de avaliação e ajudam a medir o que os alunos sabem, aquilo que eles valem concretamente. A atribuição de valores numéricos ao percurso dos alunos implica que qualquer pessoa possa pegar num boletim de notas e compreender de maneira quase imediata de que tipo de aluno se trata e em que patamar se encontra. A afirmação poderá gerar polémica no sentido em que se pode alegar que a avaliação sumativa implica sempre uma redução da realidade, implica sempre uma forma calculista de vaticinar o percurso de um aluno, pois torna um percurso cheio de áreas cinzentas em preto ou branco — no entanto, é «mal» necessário no atual sistema de ensino.

---

<sup>17</sup> Citação de Oscar Wilde utilizada por Valter V. Lemos em *O Critério do Sucesso — Técnica de Avaliação da Aprendizagem*, p. 5.

## Os Instrumentos de Avaliação

Discutir avaliação é discutir o destino da escola, isto é, perceber o que se pretende. A distinção entre o nível mínimo de aprendizagem e o nível de desenvolvimento de cada aluno é concretizada em sala de aula, tanto nos testes e exames a que os alunos são submetidos, como no trabalho quotidiano em sala de aula através da sua participação e exercícios colocados pelo professor.

Abordámos a tarefa de avaliar de forma um científica. Passamos a explicar: como o número de aulas lecionadas foi curto (doze aulas em cada turma), experimentámos alguma variedade no tipo de exercícios pedidos aos alunos durante as aulas. Lecionámos aulas no 3.º período, e como tal, as turmas estavam já habituadas e rotinadas no trabalho da disciplina de filosofia. Procurar trabalhos que exigissem diferentes qualidades dos alunos foi um trabalho prolífico para perceber o tipo de respostas que os alunos tinham para os diferentes exercícios propostos em aula. Procuraremos fazer uma análise concreta do tipo de exercícios que aplicámos em aula, a resposta que os alunos deram e de que forma os aproveitámos para conduzir e melhorar as aulas. Esta análise divide-se em avaliação formativa e avaliação sumativa.

### **A Importância de Planificar**

Planear aulas é um trabalho demorado, mas constitui uma parte fundamental da experiência de um professor. Ao longo do primeiro ano deste Mestrado, deparámo-nos com algumas dificuldades em compreender a melhor forma de planificar, muitas vezes questionando a sua utilidade prática e concreta para lecionar aulas. No final do estágio, a perceção da utilidade desta ferramenta tinha-se alterado radicalmente, revelando-se essencial para lecionar aulas e para organizar e concretizar a melhor forma de avaliar os alunos. As planificações de aula são uma forma teórica de pensar as aulas, isto é, são uma idealização do que deveriam ser as aulas. A sua utilidade essencial é a de permitir a um professor pensar num fio

condutor para todas as unidades, o que é uma ajuda preciosa tanto para o professor, como para os próprios alunos que entendem melhor quando as aulas são um corpo orgânico funcional e não apenas uma série desconexa de conteúdos programáticos.

Realizar uma planificação é também saber investir nos alunos, pois obriga a estruturar antecipadamente os objetivos, conteúdos e recursos de cada aula. Apesar de a flexibilidade ser uma qualidade fundamental a um professor, uma aula planificada tem uma maior probabilidade de sucesso, e por sucesso entende-se uma aula em que os alunos atingiram de alguma forma os objetivos propostos. Se considerarmos a função da escola e da educação obrigatória, as planificações de aula são o meio mais real de pensar nos objetivos para cada disciplina.

A maior dificuldade é a de traçar objetivos e competências, pois os restantes indicadores presentes na planificação estão dependentes destes dois. Sem definir aqueles dois campos não é possível realizar uma avaliação justa e útil para os alunos. A planificação de aula é bastante específica e para delinear objetivos para uma aula convém ter presente toda a unidade para construir um fio condutor entre todas as aulas e para haver um sentido de coerência e unidade entre os conteúdos — a capacidade de fazer isto bem é fundamental para que o professor possa reunir todos os pontos em que os alunos devem ser avaliados-

A dificuldade de definir os objetivos para cada aula deriva de ser difícil decidir a divisão de todos os objetivos da unidade. A forma mais fácil de separar e definir objetivos acabou por ser sempre pensando o que é testável ou não. Se os objetivos forem testáveis, então estão definidos de forma concreta e perceptível para os alunos. Poderão existir alguns que escapam a esta baliza, mas no geral devem ser concretos e testáveis, facilitando a construção dos momentos de avaliação sumativo.

Planificar aulas é também um trabalho de previsão. Ao planificar cada aula, as possíveis dúvidas, questões e dificuldades são tidas em conta. Para cada objetivo e conteúdo pensado, realiza-se um exercício mental de perceção do que potencialmente poderá suscitar dúvidas ou aquilo que cada conteúdo poderá despoletar na turma. Este exercício de previsão que o professor faz ao planear as aulas é a melhor forma de gerir e orientar os passos da avaliação formativa, aquela que decorre e acompanha os alunos ao longo do processo.

## **A Avaliação Formativa**

A avaliação formativa que conduzimos durante o estágio teve diferentes vertentes e a ela era sempre dedicado espaço na aula. A avaliação formativa, como já referido, é a avaliação que decorre durante a ação, isto é, é a avaliação utilizada não para finalizar um processo, mas para auxiliá-lo e complementá-lo.

De uma forma breve, as funções (e vantagens) da avaliação formativa frequente são as seguintes: diagnosticar, consolidar, provocar dúvidas, confundir, regularizar e facilitar. Tende a aplicar-se a expressão «avaliação formativa», mas como já distinguimos, avaliação formativa é aquela que se aplica aos alunos durante o seu processo de aprendizagem. Enquanto a avaliação sumativa, marca (habitualmente através de testes escritos) o percurso dos alunos de forma definitiva, o momento de avaliação formativa é o espaço para os alunos progredirem e ultrapassarem as suas dificuldades. O papel deste tipo de avaliação é na sua natureza oposto ao da avaliação sumativa, pois o seu objetivo principal é o fazer progredir o aluno e isso reflete-se nas funções acima referidas. É um tipo de avaliação totalmente integrado no processo de aprendizagem dos alunos, ao contrário da avaliação sumativa que exige uma suspensão da atividade normal de aprendizagem. No fundo, a avaliação formativa prepara para o culminar que é a avaliação sumativa. Este ponto poderá ser o de maior discussão: devem os alunos dirigir a sua preparação para ultrapassar os momentos de avaliação sumativa? Será justo para os diversos tipos de aluno numa turma que se lhes exija isso?

Outra diferença fundamental destes dois tipos de avaliação é a sua finalidade. A avaliação formativa é um espaço de ajuste tanto para o professor, como para os alunos. A sua finalidade é a de levar a que os alunos atinjam um ponto de êxito no momento de avaliação sumativa. O que não implica que a educação seja somente uma educação para a mestria, isto é, o objetivo de um professor não é levar os alunos a atingirem todos o mesmo nível de desenvolvimento, nem de levá-los a um estado de completude. Pela natureza diversa de cada aluno, isso seria uma tarefa na prática impossível. A própria aplicação de exercícios ao longo das aulas permite verificar o ritmo e o desenvolvimento dos alunos na resposta que dão aos

diferentes exercícios. O objetivo de um professor é levar a que cada aluno atinja o seu nível máximo de desenvolvimento, que é diferente de aluno para aluno.

O papel da avaliação formativa é fundamental neste aspeto. Um professor competente será capaz de ver através do processo de avaliação em aula o patamar dos seus alunos e a avaliação formativa é a melhor forma de ter sempre presente as falhas e forças maiores de uma turma. Se determinada turma for excelente em exercícios de resposta curta, o objetivo do professor, numa disciplina como filosofia, torna-se o de melhorar a capacidade escrita daquela turma. Não interessa a um professor deixar uma turma deficiente numa área por melhores que eles sejam noutra tipo de tarefas. Contudo, é necessário um equilíbrio para que aquilo em que os alunos se excedem não seja negligenciado, pois é uma forma de os valorizar no seu trabalho.

Embora a avaliação sumativa seja por tradição no sistema escolar português<sup>18</sup> o fator mais decisivo do percurso dos alunos, poder-se-á afirmar que de uma certa perspetiva a avaliação formativa é a mais marcante para eles tanto pela sua falta, como pela sua aplicação. Como já referimos este tipo de avaliação serve várias funções, todas importantes para o funcionamento de uma disciplina como filosofia. A filosofia enquanto disciplina escolar é mais vocacionada para este tipo de avaliação do que para a sumativa que exige grande exatidão de correção. Ou seja, a avaliação formativa é para que os alunos progridam, melhorem, percebam as suas dificuldades e tenham espaço para se desenvolver.

As funções deste tipo de avaliação já referidas são resumidas por C. Hadji em quatro tópicos: segurança, *feedback*, assistência e diálogo.<sup>19</sup> Estas quatro funções são o melhor suporte para o professor e o seu trabalho com os aprendentes. Quando afirmamos que a avaliação formativa é mais marcante para um aluno, é neste sentido. Esta serve para consolidar conhecimentos, situar o professor no nível de desenvolvimento da turma, auxiliar nas dificuldades apresentadas e dialogar com

---

<sup>18</sup> Na maioria das escolas portuguesas, a avaliação sumativa tem um carácter preponderante no percurso escolar dos alunos. Por norma, os períodos letivos culminam num teste escrito que enforma a nota final de cada aluno. No ano letivo de 2012/2013, o Ministério da Educação implementou mesmo novamente os exames no final do 1.º ciclo.

<sup>19</sup> Hadji, C., *As Regras do Jogo*. p. 64.

os alunos. Significa isto que a avaliação formativa está sempre a decorrer. Quando um aluno interrompe um professor para colocar uma dúvida, está a pedir maior precisão numa explicação e o tipo de dúvida colocado permite ao professor avaliar as potenciais dificuldades que aquele tema pode suscitar. No anexo 5, apresenta-se uma grelha de avaliação de aula, onde está explanada o escrutínio constante a que os alunos estão sujeitos. Tudo é avaliado em sala de aula e tudo poderá ser aproveitado para melhorar a sua aprendizagem.

Optámos habitualmente por lecionar aulas em diálogo permanente, isto é, os conteúdos eram apresentados questionando os alunos e dando-lhes espaço para elaborar ideias e duvidar. A natureza da filosofia presta-se ao teor da avaliação formativa por isso mesmo: é um raciocínio sempre em movimento tal como a avaliação dos alunos durante o processo de aprendizagem. A avaliação formativa enforma a aprendizagem dos alunos. Serve para guiar as aulas, para descobrir as aptidões dos alunos, para adaptar a forma de lecionar do professor. Qualquer forma de avaliação é multifuncional e a avaliação de formação é preponderante no trabalho quotidiano dos alunos. Nesse aspeto, é por definição e natureza o tipo de avaliação mais pedagógico por ter a sua finalidade incrustada na progressão dos alunos. A sua finalidade é sempre a de mudar alguma coisa, mesmo se for consolidar os conhecimentos dos alunos, tornando-os mais confiantes naquilo que são capazes de produzir. A avaliação formativa não tem um tempo marcado como a avaliação sumativa e por isso é sempre mais «agradável» para os alunos, isto é, não requer deles a pressão urgente que a sumativa necessariamente deve impor.

É um tipo de avaliação mais «justo», pois dá espaço para os alunos mudarem a sua forma de aprender ou mesmo de o professor alterar a sua forma de dar as aulas. Permite uma relação pedagógica mais relaxada em que os alunos se conseguem apresentar plenamente nas suas capacidades e dificuldades. A avaliação sumativa é nesse aspeto mais crua por estabilizar definitivamente um trabalho que até àquele ponto foi de evolução.

A avaliação formativa é informal. Os instrumentos aplicados são construídos pelo professor, mas os alunos têm uma liberdade de compor e alterar respostas que não conseguem noutro tipo de avaliação. Esta «desinstitucionalidade» é um fator

fundamental na avaliação quotidiana, pois confere-lhe sempre o tal carácter mais «agradável». É também uma forma de controlo que o professor tem, mas mais velada por ser quotidiana, variada e progressiva.

A avaliação formativa é aquela que tem maior influência no nível de desenvolvimento do aluno. Através dela percebemos se o aluno está apenas apto para atingir o nível mínimo de aprendizagem ou um nível de desenvolvimento. É aquela que enquadra verdadeiramente o sentido de educar para a progressão individual — no fundo, a avaliação formativa é a forma prática de pôr a educação progressiva em ação.

Os instrumentos que aplicámos durante as aulas são reflexo da utilização que um professor opta por dar a este tipo de avaliação. Durante o período letivo, utilizámos exercícios escritos e orais de resposta livre, de reflexão, de interpretação de texto, bem como exercícios de verdadeiro/falso. Por um lado, é importante que possam desenvolver o seu raciocínio; por outro, é adequado preparar também os alunos para diferentes tipos de exercícios que aparecerão nos exames finais. Procurámos introduzir variedade nos recursos e optámos por exercícios diversos.<sup>20</sup> O trabalho em filosofia exige dos alunos uma enorme adaptação à sua forma de trabalhar em aula e os diferentes trabalhos exigidos são reflexo desse trabalho de adaptação dos alunos. O hábito de ler um texto e extrapolar conclusões a partir dele não estava muito desenvolvido nos alunos e foi uma das apostas mais fortes durante o processo de avaliação formativa. A concentração e trabalho individuais exigido nesse tipo de exercício são exemplares de uma tarefa essencial da filosofia. Procurámos não nos focar em demasia neste tipo de exercício, embora fosse a maior falha dos alunos. A interpretação de texto tornou-se o exercício mais frequente por isso mesmo.

Contudo, a fadiga de muitos exercícios iguais pode ser a origem de frustração nos alunos, o que dificulta o trabalho do professor e deles mesmos. Apostámos também em trabalhos de grupo como forma de promover a investigação dedicada a um tema especificado e de ser uma fonte de debate e discussão para eles. O debate, por exemplo, sendo um exercício que exige de cada orador um raciocínio coerente e

---

<sup>20</sup> Cf. Anexos 6-12.



desenvolto, foi um ponto de dificuldade também. Parte do trabalho quotidiano na aula tornou-se numa tentativa de desafiá-los a tentar chegar a conclusões próprias através de diálogo.

Jeffrey D. Karpicke destaca ainda outra função que a avaliação formativa pode ter: a de recuperar conteúdos e ensinar os alunos a estudar. «Cada vez que alguém recupera conhecimento, esse conhecimento é modificado, pois a recuperação melhora a capacidade que cada um tem de voltar a recuperar essa informação no futuro.»<sup>21</sup> Embora não seja mencionada frequentemente, a função de recuperar conhecimentos é frutífera para os alunos e é importante não desleixar esta função — recuperar conhecimento é mantê-los atentos ao progresso dos conteúdos aprendidos e ter sempre presente o caminho percorrido ao longo da aprendizagem. Dedicámos alguns exercícios<sup>22</sup> a esta função de forma simples, mas eficaz, pois obriga os alunos a esforçarem-se sem apoio de um manual, ajudando-os igualmente na sua memorização de conteúdos.

Utilizámos anteriormente o verbo confundir dentro das funções deste tipo de avaliação de propósito para discutir precisamente esta «descoberta» durante o processo de avaliação formativa. O verbo confundir é sinónimo de desafio. Verificámos que os alunos estão habituados a um ensino demasiado estanque nas suas propostas. Veja-se o caso de uma disciplina como a matemática que apresenta constantemente médias muito baixas e, no entanto, a maioria dos professores não apresenta soluções que possam desafiar os alunos a interessarem-se e a procurarem saber mais. Um caso semelhante se passa com filosofia, que para ser «gozada» necessita de alunos que saibam questionar, duvidar, desenvolver ideias. Tornou-se importante confundi-los pontualmente nas suas expectativas, lançando ideias opostas ou raciocínios propositadamente errados. O hábito de ter todos os conteúdos definidos e «prontos a consumir» na escola, na sala de aula, é inimigo do trabalho filosófico e, como tal, uma peça importante desse trabalho de avaliação contínua formativa é de lançar aos alunos questões, dúvidas e raciocínios que os ponham «em cheque». Os exercícios de avaliação formativa serviram

---

<sup>21</sup> Karpicke, Jeffrey D., «Aprendizagem com base na recuperação: A recuperação ativa promove uma aprendizagem significativa», *A Avaliação dos Alunos*, p. 22.

<sup>22</sup> Cf. Anexo 10.

fundamentalmente para retirá-los um pouco dos mecanismos habituais de pensar na escola com as respostas dadas pelos manuais e ou professores.

## **A Avaliação Sumativa**

A avaliação sumativa para a disciplina de filosofia revelou-se um trabalho complexo e demorado, pois pertence ao grupo de disciplinas que exige uma avaliação que muitas vezes pode ser considerada pouco precisa. Ao compararmos um teste realizado para a disciplina de matemática e um teste realizado para a disciplina de filosofia concluímos rapidamente que a forma de compô-los é semelhante na distribuição de conteúdos, mas não na formulação das perguntas e principalmente nos critérios de avaliação propostos. Valter V. Lemos<sup>23</sup> clarifica as dificuldades em construir um teste, pois é disso que se trata uma construção. Os testes não têm uma direção geral que auxilie o professor a dividir os objetivos de aulas num formato que pela sua natureza tende a reduzir a realidade das aulas e dos alunos.

Carlos Fiolhais, no seu prefácio a *A Avaliação dos Alunos*, afirma que «avaliar é sempre um ato redutor de uma realidade complexa»<sup>24</sup>. Contudo, a importância dos testes passa por ser uma forma de regularizar, normalizar e controlar a ação da escola e compreender em que patamar os alunos se encontram. A avaliação sumativa (e a sua forma mais comum de aplicação, os testes escritos) elimina a subjetividade inerente à avaliação formativa. A avaliação sumativa atribui um valor preciso e matemático ao sucesso ou insucesso do aluno, distribuindo-os por patamares diferentes.

Um teste feito de maneira correta e justa atende sempre aos objetivos apresentados em aula, que são distribuídos no teste de forma proporcional à sua importância. A construção de um teste bem feito decorre sempre de um processo de aulas visível para os alunos, isto é, se as aulas foram bem dirigidas e explícitas nos objetivos e conteúdos, os alunos deverão saber que matéria «sai para o teste» sem

---

<sup>23</sup> Lemos, Valter V., «A Construção e a Utilização dos Instrumentos de Avaliação», *O Critério do Sucesso — Técnicas de Avaliação*, 1998.

<sup>24</sup> *A Avaliação dos Alunos*, p. 10.

necessidade de questionar o professor. Estamos numa posição teórica em que o aluno poderá perceber autonomamente o que será avaliado. Na prática, verifica-se diversas vezes que os alunos questionam o professor, devendo-se mais à falta de atenção por parte dos alunos do que à falta de transparência do professor.

O objetivo de um teste não é ser um obstáculo impeditivo do progresso do aluno, mas antes medir o seu conhecimento. Distingamos dois patamares a alcançar aquando da realização de um teste de avaliação sumativa. Por um lado, deseja-se que todos os alunos obtenham o nível mínimo de aprendizagem, ou seja, que tenham absorvido e retido conteúdos suficientes para se considerar o seu processo educativo um êxito. Por outro lado, os testes realizam-se para «separar águas», isto é, servem também como forma de perceber que alunos se encontram num patamar superior, designado de nível de desenvolvimento. Um teste bem construído permite perceber que alunos estão acima dos níveis mínimos de aprendizagem e têm portanto uma margem de evolução que pode ser mais trabalhada e estimulada.

Na distinção destes dois níveis de aprendizagem joga-se o estatuto da avaliação, especificamente o seu papel no sistema educativo. Deveriam a escola e os professores apostar num ensino para a mestria, isto é, deveriam almejar realisticamente que todos os alunos atingissem o patamar máximo? Os testes sumativos são realizados para que todos os alunos atinjam a nota máxima ou para «separar águas», distinguir os melhores alunos dos menos bons? A forma como este instrumento é construído define precisamente esse objetivo em particular. O peso que lhes é dado, que define maioritariamente as notas atribuídas aos alunos, faz com que o teste sumativo seja atualmente (no sistema escolar em Portugal) de uma importância extrema, pois destaca alunos medíocres de alunos medianos e de alunos excelentes. A carreira de um aluno do ensino obrigatório é essencialmente desenhada pelo seu desempenho nos testes sumativos. A avaliação formativa pode alterar minoritariamente uma nota no final de um período letivo, mas nunca contribui de forma tão decisiva para o percurso de um aluno.

As vantagens deste tipo de avaliação são claras. Preparam os alunos para uma realidade de pressão e de objetivos que devem ser cumpridos. Para os alunos interessados em terminar o ensino obrigatório com êxito (não necessariamente de

forma excelente) o seu estudo é vocacionado para saber responder aos testes, ou seja, os testes sumativos desempenham um papel motivador de estudo. No fundo, a avaliação sumativa transformou-se numa disciplinadora, numa garantia de que os alunos devem estudar para ultrapassar cada período escolar.

Podem da mesma forma ser um fator de desagregação do currículo escolar, porque, ao direcionarem o estudo para a realização com êxito dos testes, este torna-se mecanizado no sentido em que estudam sempre para o teste e raramente para obter o conhecimento pelo conhecimento — neles não se desperta a vontade de se autonomizarem na sua formação. Será talvez a desvantagem maior deste tipo de avaliação e também aquela que contribui para uma erosão do papel do professor e dos conteúdos ensinados. Quantas vezes não perguntam os alunos se determinada matéria «sai para os testes»? No caso de uma resposta negativa, os alunos desinteressam-se por hábito do que está a ser lecionado, tendo o professor de aplicar uma «dose de energia extra» para mantê-los concentrados e motivados.

Pelo que acabamos de referir, os testes sumativos são um instrumento central da avaliação no ensino escolar obrigatório. Como tal, a sua construção é precedida de grande preparação e realizada de forma bastante rigorosa.

O teste de avaliação sumativa é construído de maneira a ter bem explícitos os seus objetivos. No nível mínimo de aprendizagem, o aluno deverá responder corretamente às questões que correspondem a esses objetivos. O critério de sucesso de um aluno pode variar entre o nível que alcança. Um teste é composto de maneira a que todos possam demonstrar que atingiram o nível mínimo, mas um teste deve também colocar questões que permitam aos alunos demonstrar que estão para lá desse nível mínimo. O critério de sucesso diverge de aluno para aluno, pois um aluno capaz de um desenvolvimento superior ao nível mínimo não se contentará com um teste de objetivos mínimos. Um dos desafios de um professor é realizar um teste que agrade a «gregos e troianos», isto é, que não seja nem demasiado inócuo para os alunos mais desenvolvidos, nem demasiado desafiante para alunos apenas no nível mínimo de aprendizagem.

Como referido os objetivos devem ser proporcionais à importância dada nas aulas. Um conteúdo que tenha sido estudado durante dez aulas nunca poderá ter o

mesmo peso que um conteúdo lecionado em apenas uma aula. Os alunos sentirão essa injustiça caso este último conteúdo tenha um peso semelhante ao primeiro.

Aos métodos e seus instrumentos deve ser dada a mesma atenção, isto é, deve ser dada atenção ao tempo de realização do teste, à formatação específica, à apresentação física do teste (desde o enunciado até à folha de ponto). Como se trata de um momento na vida dos alunos de grande pressão, as regras devem estar bem explícitas e, em caso de alteração, devem ser esclarecidas. Atualmente, os alunos estão formatados para a realização periódica de testes de avaliação sumativa e fazem-no dentro de um certo conjunto de regras e métodos. Os testes entregues ao longo dos períodos letivos são (geralmente) semelhantes aos formatos dos exames e provas nacionais. Para mudar esta forma de realizar a avaliação sumativa, teria de haver uma preparação intensa durante o período letivo, bem como uma justificação razoável para que os alunos (e consequentemente os seus pais) entendessem os motivos para tal alteração. Em Portugal, a importância dada aos Exames Nacionais leva a que os alunos se preparem para passar aos exames e a sua concentração e motivação é dirigida para aprender o suficiente para ultrapassar aquela barreira com sucesso.

A qualidade dos testes pode ser sempre verificada através de quatro parâmetros: validade, diferenciabilidade, fidelidade, objetividade.<sup>25</sup> Estes quatro indicadores serão suficientes para guiar um professor em qualquer disciplina, mas focar-nos-emos em exemplos concretos de filosofia. De uma forma geral, as quatro qualidades que um teste deve possuir resumem-se à exigência de coerência. A avaliação sumativa tendo o peso que tem exige sempre a coerência entre todos os pontos que confluem num teste: objetivos da disciplina, conteúdos e métodos. Um teste que se desvie de um destes pontos é sinónimo de injustiça, isto é, é um teste que não estará a avaliar os alunos, mas terá a pretensão ou a imprecisão de os enganar. Assumimos a coerência sempre como o valor fundamental de um teste e a forma de realizar uma avaliação sumativa justa e rigorosa.

A validade de um teste tem que ver com a sua relevância para a disciplina e para a avaliação do aluno. Pode ser o ponto de maior discórdia entre o professor e a

---

<sup>25</sup> Lemos, Valter V., *O Critério do Sucesso — Técnicas de Avaliação*, p. 39.

sua turma, pois requer que o teste apresentado corresponda aos objetivos propostos em aulas. A utilidade das planificações emerge neste ponto, pois um professor que saiba planificar é um professor que consegue construir um teste coerentes com os objetivos que procurou nas suas aulas. A fidelidade é adjunta da validade de um teste, pois como se procura uma transição sem *gaps* entre planificação, aulas e testes relativamente aos objetivos, também o mesmo se procura relativamente aos conteúdos lecionados. Um teste deve estar feito de tal maneira que os alunos saibam realizá-lo sem interferência do professor no seu processo de realização.

Entre os dois testes sumativos que realizámos, o teste dirigido ao 11.º ano<sup>26</sup> atinge estes indicadores de forma mais adequada. Pelo conteúdo nele testado verifica-se que a exposição e divisão dos objetivos e dos conteúdos é mais bem conseguida, pois as questões apontam precisamente para os conteúdos sem espaço para ambiguidades. O teste do 10.º ano<sup>27</sup> é um bom exemplo da dificuldade que uma disciplina de natureza não-exata pode oferecer. Se atentarmos nos conteúdos do teste do 10.º — estética e filosofia da arte —, apresentaram uma dificuldade acrescida na construção do teste, pois, como o programa confere uma margem de manobra maior ao professor na escolha de autores e conteúdos, mas exige objetivos precisos, a construção do teste exigia atenção redobrada para possíveis ambiguidades e questões pouco precisas no que pediam. Enquanto no teste de 11.º ano a clareza e precisão do programa e consequentemente das planificações ajudou à sua construção, para o 10.º ano as questões colocadas em teste revelaram-se de natureza mais ambígua para os alunos. Um teste de avaliação sumativa deve ser construído de forma o mais objetiva possível, pois não deve dar espaço aos alunos para divergirem para conteúdos desnecessários no teste e ou que o professor depois seja obrigado a incluir na correção. Se uma questão no teste não suficientemente precisa, os alunos tenderão a responder de forma diversa conforme o que estudaram e como estudaram, dando espaço para que os critérios de correção do professor se tornem inválidos. A validade e a objetividade de um teste de avaliação sumativa são parâmetros imprescindíveis para a sua realização.

---

<sup>26</sup> Cf. Anexo 4.

<sup>27</sup> Cf. Anexo 2.

Um professor não pode ter a certeza de que todas as questões serão bem compreendidas ou bem respondidas. Pode dar-se o caso de uma questão aparentemente simples e acessível que gere (por uma palavra) alguma confusão na mente dos alunos e leve a respostas incorretas. Pode, no entanto, em nome da validade e da objetividade do teste, ter uma previsão da dificuldade das respostas para cada questão.

Focando-nos neste momento na organização do conteúdo do teste, os dois níveis de aprendizagem referidos são indicadores de como pode estar organizado um teste. Existem questões de resposta objetiva (uma resposta exata e sem ambiguidades) e questões que requerem uma resposta que pode variar na sua correção. Este último género de questão é de maior dificuldade de realização para o professor, pois exige critérios de correção de grande afinação. Não podem ser tão vagos que permitam que qualquer resposta dos alunos se enquadre no critério, nem tão específicos que uma resposta bem elaborada de um aluno seja rejeitada por não corresponder exatamente a todos itens dos critérios de correção. São questões que pedem um grande equilíbrio nos critérios de correção. Por norma são também as questões não objetivas que permitem aos alunos de maior desenvolvimento sobressair e destacar-se entre os seus colegas. Os itens de resposta objetiva pedem respostas muito precisas, tendencialmente curtas. Os itens de resposta não objetiva pedem resposta extensa.

Optámos sempre por construir os testes da seguinte forma.<sup>28</sup> Os itens de resposta objetiva eram dedicados aos objetivos mínimos de aprendizagem, de forma a que os alunos menos desenvolvidos na sua capacidade de resposta extensa conseguissem demonstrar ao professor que tinham adquirido aqueles conteúdos básicos. A divisão do teste era feita de forma semelhante aos exames nacionais. A primeira metade dedicada a itens de respostas curtas e objetivas; a segunda metade, dedicada a itens de resposta extensa e desenvolvida. Na primeira parte, criámos exercícios de resposta múltipla — excelentes para definir vocabulário com rigor e perceber a atenção dos alunos na utilização dos conceitos-chave; resposta curta — exigem uma questão colocada de tal forma que não haja possibilidade para uma

---

<sup>28</sup> Cf. Anexos 1 e 3.

resposta ambígua; verdadeiro/falso com a variante de correção<sup>29</sup> — também exigem questões de grande rigor. A filosofia é uma disciplina que pede aos alunos uma linha de pensamento coerente e elaborada, pede-lhes que desenvolvam a sua capacidade de raciocínio e nas aulas isso é encorajado e praticado. O teste tem de refletir a natureza da filosofia, dando alguma liberdade aos alunos para comporem respostas elaboradas. O maior obstáculo na construção de um teste é mesmo a

O indicador de qualidade de um teste já referido, a diferencialidade — os diferentes graus de dificuldade das questões —, manifesta-se precisamente nos exercícios e na organização dos mesmos. As questões colocadas nunca poderão ser tão simples que possam ser respondidas com êxito por alunos que não atingiram o nível mínimo de aprendizagem. Por isso, se refere a importância da diferencialidade. Um teste deve ser percebido como um «enigma» que só os alunos preparados têm a chave para resolver. Colocar questões que qualquer aluno consegue resolver, mesmo não tendo adquirido os conhecimentos necessários, é um contraproducente e injusto com os alunos. Tem de haver sempre um fator de discriminação nos testes sumativos, demonstrando aos alunos que para resolver aquele teste, foi necessário estudo e aplicação.

Qualquer forma de avaliação tem de ser sempre visível para os alunos, especialmente a sua avaliação sumativa, pois é fundamentalmente através dela que se joga o percurso escolar dos alunos. «Quando não estão em jogo quantidades na resposta, mas sim conceitos, princípios [...], deve previamente o professor fixar os termos, conceitos, demonstrações, etc., que a resposta deve conter para ser considerado o objetivo.»<sup>30</sup> O teste de avaliação sumativa é um instrumento de avaliação que contém em si uma certa injustiça. Pelo tipo de resposta exigido num teste de filosofia, a correção e avaliação da qualidade das respostas é passível de desvios e ao professor cabe o papel de ser o mais preciso e objetivo nos critérios que define e na própria correção das respostas. Torna-se um instrumento injusto quando um aluno elabora uma resposta coerente e bem desenvolvida, mas não refere todos os termos e ou conceitos exigidos pelos critérios de correção. Torna-se injusto

---

<sup>29</sup> O aluno deve definir o valor de verdade de uma afirmação e corrigi-la.

<sup>30</sup> Lemos, Valter V., *O Critério do Sucesso — Técnicas de Avaliação*, p. 61.



quando, pelo contrário, um aluno é capaz de enquadrar todos os termos, mas a resposta elaborada é básica para o seu nível de desenvolvimento. Contudo, é ainda o meio mais fácil de discriminar os diferentes alunos numa turma e de colocar em patamares numéricos — leia-se notas — cada aluno. É sempre possível discutir a correção de um teste de respostas não-objetivas, mas há a necessidade medir o valor dos alunos e a avaliação sumativa serve precisamente para demonstrar o que cada aluno é capaz de produzir.

## Aplicação dos Instrumentos em Estágio

Nas ferramentas de avaliação construídas e aplicadas, procurámos sempre que estas fizessem sentido para os alunos e que servissem também para a progressão da sua compreensão dos conteúdos. Uma ferramenta de avaliação é uma forma de auxílio e concentrámo-nos maioritariamente na sua utilidade formativa contínua e naquilo que os alunos poderiam aproveitar. Os instrumentos utilizados<sup>31</sup> foram alvo de diversas modificações e discussão, mas são o resultado de uma reflexão sobre a finalidade da avaliação formativa e sumativa.

### **Local de Estágio<sup>32</sup>**

Para uma melhor compreensão dos instrumentos utilizados para avaliação durante o estágio, apresentaremos de forma breve o contexto escolar do estágio e as turmas em que foram aplicados.

A Escola Secundária Leal da Câmara está integrada no agrupamento de escolas de Rio de Mouro. É uma freguesia suburbana da Área Metropolitana de Lisboa, do concelho de Sintra. A freguesia tem aproximadamente 46 000 habitantes (29 000 eleitores), em cerca de 20.000 alojamentos. É uma zona de grande expansão comercial e industrial, sendo a Freguesia do Concelho de Sintra que mais cresceu nos últimos 10 anos.

A Escola Secundária de Leal da Câmara (ESLC) foi criada em 1986 com a designação de Escola Secundária de Rio de Mouro. Em 1993, a ESLC escolheu para seu patrono Mestre Leal da Câmara, nascido na Índia em 1876 e que veio a falecer na Rinchoa, Rio de Mouro, em 1948. Republicano convicto, foi professor e dedicou-se às artes, tendo-se distinguido como caricaturista. A ESLC está integrada no Agrupamento de Escolas de Rio de Mouro. Atualmente funciona em regime normal

---

<sup>31</sup> Cf. Anexos.

<sup>32</sup> Informações retiradas de <http://www.jf-riodemouro.pt/rio-de-mouro/dados-gerais> e Projeto Educativo 2010/2013 da Escola Secundária Leal da Câmara.

no período diurno, tendo nesse período, 51 turmas: 18 no 10º ano, 17 no 11º ano e 16 no 12º ano. No ensino noturno, tem 9 turmas do ensino recorrente, por módulos, e 6 turmas por unidades capitalizáveis. No total tem cerca de 1800 alunos. Existem 171 professores. Tem 76 funcionários não docentes dos quais 16 são administrativos.

As duas turmas em que lecionei aulas eram de Línguas e Humanidades. A turma de 10.º ano em que implementei a minha intervenção é constituída por 23 alunos. A maioria dos alunos desta turma demonstra dificuldades graves na aplicação da língua portuguesa, o que lhes dificultou a leitura de textos como exercício para a disciplina de filosofia. Contém alguns repetentes e alguns alunos que já têm uma profissão, embora não constituam a maioria dos alunos da turma. Esta turma possui dois casos sintomáticos daquilo que se pode classificar de «educação englobante», nomeadamente um caso de uma aluna integrado na turma já depois de começado o ano, chegada de Angola, e com dificuldades acrescidas na utilização do português, e o caso de um aluno com paralisia cerebral, que implica algumas adaptações na sua avaliação. A turma de 11.º ano é constituída por 26 alunos, resultando da aglomeração de duas turmas anteriores do 10.º ano. Devido a essa junção, no início do ano, foi notada alguma desagregação interna na turma, que se foi dissipando. De um modo geral, é uma turma que se destaca pela participação oral positiva nas aulas e melhor desenvolvimento da língua portuguesa.

### **Aulas Planificadas e Lecionadas**

As aulas lecionadas em estágio foram planificadas maioritariamente seguindo o exemplo apresentado pelo professor orientador. Cada aula de noventa minutos foi dividida em duas partes distintas. Uma parte de exposição e diálogo e outra de trabalho prático com os alunos (individual ou de grupo). Este método de dar aulas revelou-se bastante eficaz, pois com um tempo tão prolongado de aula podemos expor conteúdos e cimentá-los. O período de trabalho dos alunos revelou-se deveras essencial para perceber os pontos de maior dúvida e permitiu identificar e perceber as dificuldades específicas de cada aluno. Nas planificações, procurámos sempre incluir um espaço para trabalho dos alunos que servia de preparação e consolidação.

Na turma do 11.º ano, planificámos aulas em duas unidades distintas, introdução à unidade de gnosiologia e toda a unidade de epistemologia. O método de preparação foi diferente, pois a unidade de epistemologia exigiu um estudo e uma preparação mais prolongados por se centrar maioritariamente em dois autores (obrigatórios no exame nacional), Thomas Kuhn e Karl Popper<sup>33</sup>.

Para uma introdução à gnosiologia, optámos por apresentar um filme para abordar o tema e realizar um guião escrito<sup>34</sup>. As duas aulas seguintes foram dedicadas aos problemas abordados pela gnosiologia e algumas respostas clássicas ao problema.<sup>35</sup>

A planificação da unidade da epistemologia esteve dependente da necessidade do estudo dos autores já mencionados — como autores que nunca estudei em aula (tanto no durante o ensino secundário, como universitário), realizei uma pesquisa rigorosa e extensa. O vocabulário muito específico de Kuhn e Popper teve de se tornar familiar o suficiente para me sentir confiante em frente aos alunos.

As planificações foram o resultado direto desse trabalho. As primeiras planificações apresentadas para esta unidade tinham objetivos vagos e muito pouco concretos. Conforme a preparação avançou, os objetivos tornaram-se mais concretos e precisos e foi possível preparar recursos mais adequados aos autores. Nos Exames Nacionais de Filosofia de anos recentes, verificámos que os conteúdos exigidos desta unidade se relacionavam sempre com estes dois autores. A penúltima aula planificada para esta unidade foi um pouco reflexo dessa averiguação e os objetivos foram adaptados para incluir um conteúdo frequente nos Exames Nacionais, a noção de verdade científica para estes dois autores. Foi fundamental estudar de forma mais sistematizada e concentrada Karl Popper e Thomas Kuhn, porque permitiu, como já referido, definir melhor os objetivos e também procurar os recursos mais adequados.

---

<sup>33</sup> Foquei-me principalmente nas seguintes obras:

- Kuhn, Thomas, *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra e Paz, 2009;
- Popper, Karl, *Conjeturas e refutações: o desenvolvimento do conhecimento científico*. Coimbra: Almedina, 2003.

<sup>34</sup> Cf. Anexo 14. O guião (sobre o filme *Matrix*) serviu maioritariamente para avaliação prognóstica do nível de conhecimento dos alunos sobre gnosiologia.

<sup>35</sup> Cf. Anexo 15.

As aulas do 11.º ano decorreram de forma mais organizada, resultado do teor da própria matéria, que tinha um vocabulário mais concreto e por isso mais fácil de esquematizar. Notou-se bem que a preparação de um aluno do 11.º ano já está bastante mais estruturada e reagem melhor a períodos de exposição mais prolongados. Apesar de existir sempre diálogo com os alunos e espaço para colocarem dúvidas, as aulas incluíam sempre um tempo de maior exposição oral, bem como textos mais longos e complexos.

A unidade a lecionar ao 10.º ano foi a dimensão estética, dividida em duas partes, a compreensão da experiência estética e a filosofia da arte. As planificações foram sendo ajustadas, pois, ao longo das aulas, as dificuldades dos alunos foram-se tornando mais evidentes, o que altera algumas das alterações de alguns objetivos. As aulas lecionadas no 10.º ano foram mais dispersas pela natureza da própria turma e da própria matéria. Para um ponto de comparação, na turma de 10.º ano, o período de trabalho era sempre mais difícil de implementar, pois tratava-se de alunos mais irrequietos e menos habituados a um tipo de trabalho que exigia concentração. Por isso, os exercícios eram mais rápidos de resolver.

Do ponto de vista pedagógico — nomeadamente a relação com os alunos — as aulas decorreram sempre de forma tranquila. É fundamental ter sempre atenção aos tempos diferentes de aprendizagem dos alunos e o professor deve realizar um esforço para perceber a dinâmica de funcionamento de cada turma. Houve sempre a preocupação de permitir as mais variadas questões e dúvidas. Em estágio, o aspeto científico (os conteúdos de aprendizagem) foi o que necessitou maior esforço e aplicação, pois é essencial para um professor confiança e segurança na transmissão de conteúdos. Nunca houve uma falha grave durante as aulas lecionadas, mas a confiança e a flexibilidade com os conteúdos são capacidades que um professor tem de ter, para criar exemplos concretos e reconhecíveis por eles, saber responder com maior precisão às dúvidas que colocam e improvisar sempre que a aula o exigir. Ter os conteúdos bem presentes, facilita a sistematização da matéria que é importante para os alunos. Uma aula demasiado vaga, sem um fio condutor claramente definido, gera sempre maiores dúvidas do que uma aula com muitos conteúdos, mas sistematizada. Foi o ponto em que tivemos de nos aplicar mais e procurámos sempre

de aula para aula ir melhorando e sistematizando. Preparar guiões de aula foi uma estratégia de poder rever mais rapidamente a estrutura de cada aula e serviram para ter sempre presente a forma de apresentar cada objetivo das aulas, não perdendo o tempo de exposição e de aplicação de cada conteúdos ou recurso de aula.

A necessidade sentida de estar em permanente estudo e pesquisa, ajudou-nos a perceber que um professor deve ter sempre a preocupação e o cuidado de nunca se desleixar, isto é, um professor deve voltar sempre a estudar, procurar atualizar os seus conhecimentos e manter sempre um contacto próximo com aquilo que rodeia os alunos para não se desfasar do «mundo» dos mesmos. Um trabalho contínuo de estudo e de atualização é uma exigência notável no trabalho de professor.

Os recursos escolhidos condicionaram bastante a condução da aula. O facto de nas duas turmas ter lecionado conteúdos de teor diverso contribuiu para a conclusão de que a linguagem corporal de um professor ajuda bastante na exposição e os recursos muitas vezes condicionam a liberdade gestual que caracteriza cada professor. Na turma do 11.º ano, o quadro foi mais vezes utilizado como auxiliar de exposição, permitindo criar um ritmo próprio, que ajudava a uma exposição mais fluente. No 10.º ano, as apresentações PowerPoint «prendiam» a exposição frequentemente, isto é, o facto de estarmos dependentes de uma disposição de aula totalmente preparada quebrava diversas vezes o ritmo próprios dos alunos e das suas intervenções, e por isso foi importante a aprendizagem de quando devemos dispensar ou adaptar alguns recursos preparados. O facto de uma apresentação PowerPoint ter os conteúdos já ordenados não permite a flexibilidade que os alunos muitas vezes exigem e «seca» a capacidade de exposição do professor. No 10.º ano, utilizámos por três vezes apresentações PowerPoint que me ajudaram a sistematizar os conteúdos; no 11.º ano, apenas por uma vez. No 10.º ano, como se tratava de filosofia da arte, recorreremos ainda bastante a vídeos e imagens, para expor e discutir objetos e expressões artísticos. Os conteúdos para o 10.º ano prestaram-se a uma maior variedade, devido ao teor da própria matéria. Procurei apresentar pintura, escultura, filmes, dança, artistas de rua, entre outros — artistas e obras que, por um lado, provocassem uma reação na turma e, por outro, lhes fossem familiares e

acessíveis. Realizámos também uma visita de estudo para o 10.º ano ao teatro, como forma de se confrontarem com uma expressão artística a que estão menos habituados. Apesar do conteúdo da peça de teatro não ser ainda familiar aos alunos, a peça a que assistiram revelou-se de grande utilidade para a exposição da matéria, pois incorporou elementos diversos desde interação com o público a incorporação de diversas expressões artísticas como poesia e pintura.

### **Instrumentos de Avaliação Aplicados em Estágio**

Dividimos os recursos utilizados em aula em duas categorias. Por um lado, existem recursos de exposição (anteriormente referidos), por outro, de avaliação formativa. Os recursos foram programados de acordo com o tipo de aula e com a turma e com algumas dificuldades que pudessem surgir. Foram pensados e escolhidos de forma distinta para cada turma. Os recursos de avaliação formativa foram utilizados durante as aulas lecionadas como forma de consolidar matéria e averiguar dúvidas e dificuldades dos alunos.

O maior obstáculo na turma do 10.º ano foi a sua falta de preparação para o Ensino Secundário. O nível de expressão escrita e de leitura era baixo. Durante as aulas a que assisti do professor orientador, apercebemo-nos das dificuldades de leitura e de compreensão, bem como da falta de hábito de trabalho concentrado. Ao longo do ano, a turma melhorou consideravelmente por causa do tipo de aula, que continha sempre um tempo de avaliação formativa, através de um exercício escrito e de compreensão de texto. No entanto, alguns textos que se julgavam simples e acessíveis frequentemente se provavam complicados. O exercício exposto no anexo 6 é exemplo disso mesmo. Um texto de Platão foi apresentado depois do momento de exposição da matéria. Foi atribuído aos alunos um tempo de realização do exercício, que no entanto se revelou difícil para a turma. Neste caso específico, o momento de avaliação formativa foi ao mesmo tempo diagnóstico e esclarecedor. Serviu para identificar as dificuldades dos alunos e guiá-los de forma a eliminá-las. A infamiliaridade com a linguagem de Platão era previsível e ajudou a expor uma lacuna da turma.

A maior dificuldade em escolher os exercícios de avaliação formativa foi a procura de materiais e exemplos para demonstrar e aplicar conteúdos. Como a capacidade de abstração na turma de 10.º ano estava pouco desenvolvida, diversas ocasiões o diálogo provou-se a melhor forma de realizar avaliação em aula. Uma forma eficaz de os manter concentrados foi a de variar o momento de avaliação em aula, isto é, por vezes o momento de avaliação foi diagnóstico, sendo lançado logo no início da aula e surpreendendo os alunos.

A forma mais comum de avaliação formativa que utilizámos foi a de leitura e análise de textos, não só para colmatar as dificuldades dos alunos, mas por ser a forma mais prática de trabalhar em filosofia, isto é, através de diálogo é possível transmitir conteúdos de forma mais dinâmica, mas o texto permite um rigor e detalhe que ao diálogo com uma turma muitas vezes escapa.

Os textos dos exercícios de avaliação apresentados em aula são o melhor exemplo para distinguir as duas turmas e a sua forma de trabalhar. A turma de 11.º ano suportava melhor textos mais longos e com mais conteúdo. Para apresentar a teoria de Thomas Kuhn optámos por começar com trabalhos de grupo em que os alunos leram diversos textos sobre uma matéria que desconheciam, conseguindo lidar bem com esse exercício, mesmo que com auxílio do professor.<sup>36</sup> Para a turma de 10.º ano (que incluía um aluno com paralisia cerebral e uma aluna angolana), procurei textos mais curtos e perguntas diretas que ajudassem a perceber o objetivo do texto.

No 10.º ano, foi proposta também uma avaliação de trabalho de grupo. Inicialmente considerámos que o trabalho fosse individual e entregue por escrito, mas por quase todas as formas de avaliação terem sido por escrito, foi proposta a formação de grupos e apresentações orais de obras de arte à sua escolha. Foi a forma encontrada de eles trazerem uma visão própria da arte para a aula e de se interessarem mais por uma matéria que não acharam tão entusiasmante. Ao

---

<sup>36</sup> Cf. Anexo 12.



contrário da turma de 11.º ano, as apresentações orais foram realizadas depois de todos os conteúdos lecionados, exigindo-se mais das apresentações orais.<sup>37</sup>

O facto de nas duas turmas ter lecionado conteúdos de teor diverso permitiu-me chegar à conclusão de que as dificuldades são muitas vezes originárias da própria matéria a lecionar. Os exercícios de avaliação formativa propostos refletiam sempre o que considerava mais fundamental que os alunos apreendessem bem e eram realizados para ajudar os alunos a «arrumar» ideias e conceitos.

Por um lado, a avaliação formativa em aula revelou-se uma ferramenta essencial para perceber o que não tinha ficado claro em exposição, o que tinha suscitado maiores dúvidas e também de perceber os pontos fracos e fortes dos alunos. O momento de avaliação formativa era essencialmente o momento de verificar a eficácia da transmissão de conteúdos. O objetivo de avaliar os alunos desta forma é de possibilitou-nos identificar problemas, falhas na transmissão, aconselhar alguns alunos nas suas dificuldades, criar hábitos de trabalho e de compreensão e análise de problemas, melhorar estratégias e recursos.

Por outro lado, percebemos que os alunos precisam do momento de avaliação formativa em aula, pois é o momento em que se confrontam com as suas dificuldades que podem resolver com a ajuda direta do professor em aula. Em diversas ocasiões reservaram as suas dúvidas para o momento de avaliação formativa — não só contavam sempre com esse momento, como aprenderam a utilizá-lo para seu benefício. Na turma de 10.º ano, a evolução foi mais notória, pois aprenderam a desenvolver as suas ideias por escrito, recorrendo também a citações do próprio texto e exemplos próprios.

O facto de realizar exercícios em aula semanalmente facilitou a composição dos testes de avaliação sumativa, pois desenvolvi o hábito de propor perguntas e exercícios que fossem suficientemente claros para os alunos. Os testes sumativos foram compostos a partir dos objetivos das planificações, como referido anteriormente, tendo realizado um por turma.

---

<sup>37</sup> Cf. Anexo 7.

Procurámos sempre que um grupo não fosse prevalecente sobre todo o teste e que nenhuma questão fosse ambígua. Nesse aspeto, o tipo de exercício mais difícil de compor é o de escolha múltipla, pois não pode haver qualquer ambiguidade, mas também as opções alternativas de cada questão têm de parecer plausíveis ou o exercício deixa de ser útil.

O objetivo dos testes sumativos foi o de reunir os conteúdos apresentados e de culminar as aulas lecionadas num momento de avaliação sumativa. Não procurámos surpreender os alunos, optando por conteúdos já familiares<sup>38</sup>

No caso do 11.º ano, o teste está dividido em partes iguais para tratar T. Kuhn e K. Popper e comparar os dois autores. A estrutura do teste seguiu a ordem e estrutura das aulas lecionadas. O objetivo principal era o de verificar a apreensão de conteúdos, nomeadamente a utilização da linguagem específica de cada autor. A correta utilização de termos como «paradigma» ou «veracidade», por exemplo, era a forma mais direta e adequada de verificar a boa aprendizagem dos alunos.

Os resultados foram dentro das expectativas (Quadro 1), considerando a evolução de cada aluno ao longo do ano letivo. Os alunos que obtiveram nota negativa, tiveram-na por terem sido incapazes de aplicar corretamente o vocabulário de Kuhn e Popper, ou seja, ao não o fazerem adequadamente, a aprendizagem dos conteúdos foi mal realizada e em perguntas de desenvolvimento não terão sido capazes de utilizar esse vocabulário numa argumentação consistente.

---

<sup>38</sup> Cf. Anexo 2. *A Fonte* de M. Duchamp foi uma das obras de arte mais analisadas e discutidas com a turma de 10.º ano. Ao colocá-la como exercício no teste pretendia-se dar primazia não à capacidade de os alunos improvisarem e se adaptarem a um exemplo desconhecido, mas à capacidade de os alunos recuperarem conteúdos e de aprofundá-los. O grande objetivo era os alunos provarem que a matéria e os seus conteúdos tinham sido bem apreendidos de facto.

<b>Quadro 1</b> <b>Resultados da avaliação</b> <b>sumativa no 11.º ano</b>	
Valores dos testes	Número de alunos
8	2
9	1
10	3
11	4
12	2
13	4
14	2
15	3
16	2
17	0
18	0
19	1
Total de alunos: 24 Média: 12,4 valores	

No teste do 10.º ano, houve maior dificuldade em esquematizar. Seguiu-se igualmente a ordem e estrutura das aulas lecionadas, mas houve maior dificuldade para encontrar uma boa distribuição das cotações. Foram escolhidos textos acessíveis e simples por estarem mais habituados a uma ajuda permanente do professor a realizar exercícios escritos. Como referido o maior obstáculo da turma de 10.º ano era a compreensão da língua portuguesa e isso foi notório tanto nalguma falta de esforço para compreenderem os textos de forma autónoma como para explanarem ideias por escrito. Os exercícios de avaliação formativa foram úteis para habituar a turma ao trabalho de análise de um texto escrito, mas insuficientes para criar autonomia nos alunos para esse trabalho.

Os resultados obtidos (Quadro 2) foram mais baixo em comparação com a turma de 11.º ano, mas menos dispersos. Tal como na turma de 11.º ano, não houve qualquer surpresa em comparação com os resultados dos outros testes de avaliação sumativa ao longo do ano.

<b>Quadro 2</b> <b>Resultados da avaliação</b> <b>sumativa no 10.º ano</b>	
Valores dos testes	Número de alunos
8	2
9	2
10	2
11	6
12	3
13	2
14	3
15	0
16	0
17	1
Total de alunos: 21 Média: 11,4 valores	

### **Projeto Extracurricular<sup>39</sup>**

Além dos recursos de exposição e avaliação aplicados em aula, realizámos um projeto extracurricular, um fim de semana comunitário, que serviu para aproveitar alguma experiência de colónias de férias e outros grupos semelhantes. O projeto foi aplicado em alunos do 10.º ano e 11.º ano simultaneamente. O programa de atividades foi condicionado pelo tempo e recursos disponíveis, mas teve efeitos positivos nos alunos e nos professores de várias formas.

O fim de semana foi dedicado a temas como a intolerância e a integração de diferentes elementos em sociedade. A atividade foi uma experiência para uma forma de educar informal e integrada, isto é, sem as restrições do espaço escolar e sem as habituais condicionantes de uma sala de aula (ter de estar sentado, realizar exercícios, a pressão constante de estarem a ser avaliados). Este projeto permitiu experimentar uma forma de educar muito particular, em que a aprendizagem não está condicionada por uma pressão de uma avaliação quotidiana ou final, e os alunos sentiram essa diferença, expressando-se de forma mais livre nas suas intervenções, pois não tinham presente a tensão de não poder errar ou de ter fixar algum conteúdo, para mais tarde realizar um teste.

---

<sup>39</sup> Cf. Anexo 16.

Como já foi referido a avaliação funciona também como uma forma de pressão e motivação para os alunos estarem dispostos a aprender os conteúdos. No entanto, como condicionam a sua forma de aprender e de estar em aula para cumprir com êxito os momentos de avaliação, não revelam alguns aspetos e características que não são «chamados» para a sala de aula. Na relação pedagógica entre aluno e professor, podem revelar-se diferentes ângulos conforme a capacidade do professor para estimular os seus alunos, mas o formato do projeto do fim de semana comunitário permitiu que os alunos demonstrassem diferentes facetas sem a necessidade desse trabalho do professor. Num espaço em que não sentiam a necessidade de responder constantemente a conteúdos programados, nem a organização e esquematização de uma aula, mostraram-se mais soltos e capazes de se interessar por temas e assuntos que não estivessem diretamente relacionados com a sua avaliação final. Permitiu-lhes um convívio fora das paredes da escola num ambiente saudável; realizaram tarefas domésticas a que muitos não estavam habituados; incutiu-lhes um sentido de responsabilidade e de autonomia, afastados do ambiente familiar; puderam divertir-se e realizar atividades didáticas; discutiram assuntos e temas pertinentes na sociedade contemporânea, fora do ambiente escolar. Os alunos reagiram de forma bastante positiva ao fim de semana. Este projeto foi uma forma de incutir um sentido cívico e comunitário sem a imposição autoritária e habitual da escola e da família.

## Conclusão

A reflexão sobre a avaliação e os seus instrumentos é vital para a manutenção da filosofia no currículo do sistema escolar português. Numa sociedade cada vez mais orientada para as classificações numéricas dos alunos, isto é, uma sociedade que orienta os alunos mais para que se «encaixem» num emprego do que aposta na sua formação de cidadão, a disciplina de filosofia parece cada vez mais «antiquada».

A questão que habitualmente se coloca em relação a filosofia é «para que serve?». O próprio programa de filosofia pede aos professores que comecem por justificar a sua existência no currículo.<sup>40</sup> O papel da filosofia como «escola de liberdade», que contribui para o pensamento autónomo e crítico dos alunos, que os ensina a refletir sobre a sociedade que os rodeia e sobre eles mesmos, é aparentemente dispensável se o que pretendemos é direcionar os alunos para um ensino utilitário e instrutivo.

A avaliação é um questionar sobre o sentido do que é produzido e a produção de cada disciplina é de natureza diversa. Como já referimos a avaliação é sempre uma redução da realidade. A filosofia é uma disciplina que implica uma avaliação complicada pela sua natureza não-exata. Porque se realiza avaliação em filosofia se o seu papel é maioritariamente o de formar os alunos na sua capacidade de refletir, dialogar e raciocinar? Porque não se torna a filosofia uma disciplina livre no aspeto da avaliação?

A resposta é clara: por motivos de ordem prática, isto é, para a filosofia sobreviver como disciplina do ensino obrigatório tem de se enquadrar naquilo que é exigido a todas as outras disciplinas e como tal os professores de filosofia devem aplicar instrumentos reconhecíveis e compreensíveis por todos. Não interessa à

---

<sup>40</sup> Cf. Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos da Direção-Geral de Educação, p. 12 (dgidc.min-edu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia\_10\_11.pdf&ei=uXo0UvGwFYaf7Ab21ICIAw&usg=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ&sig2=N\_3OUBzK0b93OYutsJmmvQ).

filosofia distanciar-se de tal forma que os seus métodos sejam postos em causa e consequentemente a sua presença no currículo escolar obrigatório.

No entanto, a perseverança da filosofia deve também justificar-se na sua diferença face às outras disciplinas. A existência de filosofia no currículo escolar obrigatório é uma raridade, que se vem mantendo em Portugal. Tal como não se deve distanciar totalmente dos métodos de avaliação das outras disciplinas, não pode também perder a sua identidade única — a sua função é a de estimular nos alunos um gosto pelo questionamento, pela análise e raciocínio, pela capacidade de abordar e comunicar ideias e conceitos com um espírito crítico e racional. Numa sociedade de conflitos, global e complexa, o estudo de filosofia na escola é a melhor forma de levar os jovens estudantes a discutir e analisar conceitos utilizados quotidianamente de forma impensada.

A avaliação é um jogo de equilíbrio, «impõe aos alunos patamares de exigência, objetivos e ambições»<sup>41</sup>. A forma de melhor avaliar os alunos em filosofia é delineando bem as competências e objetivos exigidos. Ao contrário do que pode tendencialmente ser interpretado como uma disciplina que não se presta a avaliação, a filosofia pode viver dessa avaliação. Como referimos anteriormente, a avaliar é produzir um juízo e a filosofia é naturalmente uma disciplina de avaliação, ou seja, de juízo. Desta forma, os instrumentos de avaliação em filosofia devem ser resultado de um balanço muito preciso de duas exigências muito específicas, a de se enquadrar com as outras disciplinas e a de se destacar delas pelo seu caráter único. Avaliar em filosofia é jogar com esse balanço, não alienando os alunos nesse processo, mas defendendo sempre o que a torna uma disciplina de uma certa liberdade.

Realizar um texto de desenvolvimento num teste sumativo é uma forma natural de continuar o trabalho em filosofia, ou seja, os alunos de um professor de filosofia que tenha sido bem sucedido sentirão a produção desse texto como parte integrante da sua formação em filosofia e não um momento estranho ao progresso das aulas. O sucesso da disciplina de filosofia está na compreensão que os alunos

---

<sup>41</sup> Fiolhais, Carlos, *A Avaliação dos Alunos*, p. 8.

têm dela e os momentos de avaliação são um elemento fundamental nessa compreensão.

Na disciplina de filosofia, devem ser bem-vindas as surpresas positivas, a possibilidade de os alunos se superarem nos momentos de avaliação. Nos momentos de avaliação de disciplinas como a matemática ou a língua portuguesa, os resultados exigidos são mais controlados e esperados. A filosofia enquadra os seus momentos de avaliação de forma semelhante às outras disciplinas, mas permite ao aluno que evolua num espaço próprio — utilizando vocabulário e conceitos fornecidos durante as aulas, mas não anulando a capacidade de o aluno desenvolver um fio de pensamento próprio.

O desafio maior da filosofia é o de tornar os alunos filósofos ou, pelo menos, de lhes inculcar a atitude filosófica, isto é, sem receio de questionar, de criticar ou mesmo de originar uma perspetiva própria sobre o mundo.



## Bibliografia consultada:

- AA Vv, *A Avaliação dos Alunos*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.
- AA Vv, *Avaliação dos Resultados Escolares: Medidas Para Tornar O Sistema Mais Eficaz*. Porto: Asa, 2003.
- AA Vv, *Novas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2012.
- AA Vv, *Valor de Educar, Valor de Instruir*. Porto: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.
- CARDINET, J., *Avaliar É Medir?*. Porto: Asa, 1993.
- GUERRA, M. A. S., *Uma Seta no Alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. Porto: Asa, 2003.
- HADJI, C., *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HOFMANN, J. M. L., *Avaliação. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LEMONS, Valter V., *O Critério do Sucesso — Técnica de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora, 6.ª ed., 1998.
- LUCKESI, C. C., *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2000.
- REAVIS, G. H., *The Animal School: The Administration of the School Curriculum with References to Individual Differences*. New Hampshire: Crystal Springs Books, 1999.
- SAVATER, F., *Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote, 2006.

## Anexos

Os anexos servem para exemplificar o trabalho realizado durante o estágio e a análise sobre avaliação formativa e avaliação sumativa.

## **Avaliação Sumativa**

Anexo 1 — Matriz de Exercício Escrito da disciplina de Filosofia de 10.º ano

Anexo 2 — Exercício Escrito da disciplina de Filosofia de 10.º ano com critérios de correção Versão A e Versão B

Anexo 3 — Matriz de Exercício Escrito da disciplina de Filosofia de 11.º ano

Anexo 4 — Exercício Escrito da disciplina de Filosofia de 11.º ano com critérios de correção Versão A e Versão B

## **Avaliação Formativa**

Anexo 5 — Grelha de aula

Anexo 6 — Exercício de texto de 10.º ano

Anexo 7 — Trabalho de grupos de 10.º ano

Anexo 8 — Exercício de início de aula de 10.º ano

Anexo 9 — Trabalho de turma de início de aula de 10.º ano

Anexo 10 — Exercício de aula — Resumo de 11.º ano

Anexo 11 — Exercício de texto de 11.º ano

Anexo 12 — Trabalho de grupos de início de aula de 11.º ano

Anexo 13 — Exercício de verdadeiro/falso de 11.º ano

Anexo 14 — Guião de filme com critérios de correção de 11.º ano

Anexo 15 — Tabela de resumo de conteúdos (Os Problemas do Conhecimento) de 11.º ano

Anexo 16 — Proposta: Fim-de-Semana Comunitário

**ANEXO 1**

<b>Matriz de Exercício Escrito da disciplina de Filosofia 10.º ano</b> <b>Duração: 90m</b>				
<b>Estrutura</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Cotações</b>	
<b>Grupo I</b> Sete perguntas de múltipla escolha	Escolher as afirmações corretas.	Experiências estéticas. A estética de Platão	35 P	
<b>Grupo II</b> Seis frases de verdadeiro ou falso.	Determinar a verdade e falsidade das proposições dadas.	Juízos estéticos Categorias estéticas (belo, sublime, etc.)	15 P	
<b>Grupo III</b> Um texto e duas perguntas	Interpretar e explicar conceitos	O artista e o espectador	2 x 25 P	
<b>Grupo IV</b> Um texto e cinco perguntas Uma imagem e uma pergunta	Interpretar e explicar teorias	As teorias da arte	4 x 15 P 10 P 30 P	

## ANEXO 2

## Versão A — CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

### Grupo I (35 pontos)

#### 1. Escolha a opção correta para completar as seguintes afirmações:

- 1.1 A estética é a disciplina filosófica que estuda  
c) as dimensões do fenómeno estético;
- 1.2 Um juízo estético  
b) é um juízo de valor sobre o belo;
- 1.3 A experiência estética é  
a) desinteressada e efémera;
- 1.4 A experiência estética pode surgir  
c) da contemplação da natureza e da arte;
- 1.5 Segundo Platão, a beleza  
b) é uma Forma universal e eterna;
- 1.6 Segundo Platão, o conhecimento do que é o belo  
b) é alcançado através do amor;
- 1.7 Relativamente ao que é o belo, Platão defende  
d) o objetivismo estético.

### Grupo II (15 Pontos)

#### 1. Tendo em conta o que estudou sobre Kant, indique se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas.

- 1.1 A beleza é uma propriedade das coisas belas. F
- 1.2 O juízo estético é subjetivo. V
- 1.3 O belo é um sentimento de prazer ou desprazer. V
- 1.4 O juízo do gosto é a nossa faculdade para saborear. F
- 1.5 O juízo estético é o que apraz universalmente sem conceito. V
- 1.6 O sublime, o grotesco e o amargo são categorias estéticas. F

### Grupo III (50 Pontos)

#### 1. Leia o seguinte texto:

«Perguntais-me de onde vêm as minhas sinfonias? (...) Muitas vezes, vêm sem terem sido chamadas. Às vezes na livre natureza, quando me perco na floresta, no silêncio da noite, numa bela manhã, sob a excitação de estímulos que, no poeta, se exprimem em palavras e, em mim, se convertem em sons que se fixam em notas na pauta. (...) Estas ideias, guardo-as comigo por muito tempo. Depois começa o verdadeiro trabalho oficial: modifico, rejeito, experimento, até me sentir satisfeito com a obra.»

Beethoven

- 1.1 Quais são as duas componentes do trabalho de um artista expressas no texto? Justifique apoiado em citações do texto. (25 Pontos)

No texto, estão expressas duas componentes do trabalho de um artista. Na primeira parte do texto, o autor alude à inspiração que o leva a criar, ou seja, o princípio original de criação. No caso de Beethoven, é um momento de inspiração inesperado. Pode advir do talento de um artista, de uma ideia que surge ou num momento de contemplação. Por outro lado, o autor refere o “trabalho oficial”, que é o trabalho de conceção e criação que um artista tem de perseguir, isto é, um momento de inspiração ou motivação não são suficientes para produzir uma obra de arte.

- 1.2 De que formas pode um espectador desfrutar de uma obra de arte? Distingue-as, dando um exemplo para cada uma. (25 Pontos)

Um espectador pode desfrutar de duas formas distintas uma obra de arte. Por um lado, pode ter uma pura experiência estética, em que usufrui uma obra sem necessidade de compreendê-la intelectualmente. Por exemplo, uma música pode experienciada e apreciada sem compreendermos um conteúdo lírico ou a sua estrutura melódica.

Por outro lado, interpretar uma obra é uma forma de a desfrutar. Perante algumas de obra de arte compreender intelectualmente o seu conteúdo e procurar interpretá-la acrescentam ao prazer da obra.

#### **Grupo IV** **(100 Pontos)**

##### **1. Leia o seguinte texto:**

«Gostaria muito de pintar retratos que daqui a cem anos aparecessem como uma revelação. Gostaria de alcançar isso, não por fidelidade fotográfica, mas antes pela minha maneira de ver, pela valorização das nossas emoções e do nosso gosto presente da cor, como meio de expressão e exaltação do carácter.»

Van Gogh

- 1.1 Que motivação artística é expressa no texto? Justifique (15 Pontos)

Van Gogh pinta para se exprimir, pois no texto dá ênfase à sua posição de sujeito e à importância de exprimir valores e emoções.

(Pinta também com intenção de fazer perdurar a sua obra, ou seja, conferindo-lhe um valor de eternidade.)

- 1.2 Que teoria da arte vai de encontro a esta motivação? Explica os seus critérios. (15 Pontos)

A obra de arte é um meio de exprimir e comunicar sentimentos e emoções e de provocar nos outros o mesmo sentimento que afeta o artista.

- 1.3 Apresenta duas críticas a essa teoria. (15 Pontos)

Nem toda a arte se caracteriza por exprimir sentimentos e por comunicá-los de forma evidente (exemplo: arquitetura).

O sentimento despertado no espectador não é necessariamente o mesmo que o artista expressou.

Nem todas as pessoas de todos os tempos e lugares são capazes de viver uma experiência estética semelhante à do artista (diferenças culturais, etárias, etc.).

- 1.4 Que teoria rejeita Van Gogh quando refere «não por fidelidade fotográfica»? (15 Pontos). Justifique.

Van Gogh opõe-se à obra de arte como veículo de “imitação”, porque a sua expressão artística não se limita à imitação.

- 1.5 Porque se opõe a essa teoria? (10 Pontos)

Nem toda a arte pretende imitar.

A imitação perfeita não é possível, pois a arte transfigura o real segundo a perspectiva do artista.

A realidade não se limita à aparência e a arte como imitação acaba por retratar apenas o aspeto visível da realidade.

## 2. Observe a imagem:



2.1 *A Fonte* (1917) é um ponto de viragem na conceção de arte. Porquê? Justifica a tua resposta. (30 Pontos)

Esta obra de arte é demonstrativa de uma nova conceção de arte, pois confere um novo estatuto à própria obra de arte e ao papel do artista.

O artista deixa de ser considerado apenas como o que produz algo original e ou inovador, para passar a ser aquele que produz um objeto criado pelo homem candidato a ser considerado obra de arte. O artista pode ser promovido por um grupo influente.

A obra de arte não necessita de ser um produto completamente original e ou inovador do artista. Basta ser um artefacto com a intencionalidade de ser exposto. O estatuto de arte é atribuído aos objetos através de uma autoridade (museu, crítico, publicação, etc.)

*A Fonte* é um bom exemplo, porque é um objeto criado pelo ser humano, mas reapropriado pelo artista que reconfigura um objeto comum ao assinar e conferir-lhe outra posição.

Pontos que podem ser referidos:

- Teoria institucional
- Assinatura
- Reconfiguração de um objeto já existente (objeto de quotidiano)
- Intenção de exposição
- Importância de instituições e ou comunidades

## ANEXO 2

## 10.º ano — Versão B — CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO

### Grupo I (35 pontos)

#### 1. Escolha a opção correta para completar as seguintes afirmações:

- 1.1 Segundo Platão, a beleza  
c) é uma Forma universal e eterna;
- 1.2 Segundo Platão, o conhecimento do que é o belo  
c) é alcançado através do amor;
- 1.3 Relativamente ao que é o belo, Platão defende  
d) o objetivismo estético.
- 1.4 A estética é a disciplina filosófica que estuda  
c) as dimensões do fenómeno estético;
- 1.5 A experiência estética é  
a) desinteressada e efémera;
- 1.6 A experiência estética pode surgir  
b) da contemplação da natureza e da arte;
- 1.7 Um juízo estético  
c) é um juízo de valor sobre o belo;

### Grupo II (15 Pontos)

#### 1. Tendo em conta o que estudou sobre Kant, indique se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas.

- 1.1 O sublime, o grotesco e o amargo são categorias estéticas. F
- 1.2 A beleza é uma propriedade das coisas belas. F
- 1.3 O juízo estético é o que apraz universalmente sem conceito. V
- 1.4 O belo é um sentimento de prazer ou desprazer. V
- 1.5 O juízo do gosto é a nossa faculdade para saborear. F
- 1.6 O juízo estético é subjetivo. V

### Grupo III (50 Pontos)

#### 1. Leia o seguinte texto:

«Perguntais-me de onde vêm as minhas sinfonias? (...) Muitas vezes, vêm sem terem sido chamadas. Às vezes na livre natureza, quando me perco na floresta, no silêncio da noite, numa bela manhã, sob a excitação de estímulos que, no poeta, se exprimem em palavras e, em mim, se convertem em sons que se fixam em notas na pauta. (...) Estas ideias, guardo-as comigo por muito tempo. Depois começa o verdadeiro trabalho oficial: modifico, rejeito, experimento, até me sentir satisfeito com a obra.»

Beethoven

- 1.1 Quais são as duas componentes do trabalho de um artista expressas no texto? Justifique apoiado em citações do texto. (25 Pontos)



No texto, estão expressas duas componentes do trabalho de um artista. Na primeira parte do texto, o autor alude à inspiração que o leva a criar, ou seja, o princípio original de criação. No caso de Beethoven, é um momento de inspiração inesperado. Pode advir do talento de um artista, de uma ideia que surge ou num momento de contemplação. Por outro lado, o autor refere o “trabalho oficial”, que é o trabalho de conceção e criação que um artista tem de perseguir, isto é, um momento de inspiração ou motivação não são suficientes para produzir uma obra de arte.

- 1.2 De que formas pode um espectador desfrutar de uma obra de arte? Distingue-as, dando um exemplo para cada uma. (25 Pontos)

Um espectador pode desfrutar de duas formas distintas uma obra de arte. Por um lado, pode ter uma pura experiência estética, em que usufrui uma obra sem necessidade de compreendê-la intelectualmente. Por exemplo, uma música pode experienciada e apreciada sem compreendermos um conteúdo lírico ou a sua estrutura melódica.

Por outro lado, interpretar uma obra é uma forma de a desfrutar. Perante algumas de obra de arte compreender intelectualmente o seu conteúdo e procurar interpretá-la acrescentam ao prazer da obra.

#### **Grupo IV** **(100 Pontos)**

##### **1. Leia o seguinte texto:**

«Gostaria muito de pintar retratos que daqui a cem anos aparecessem como uma revelação. Gostaria de alcançar isso, não por fidelidade fotográfica, mas antes pela minha maneira de ver, pela valorização das nossas emoções e do nosso gosto presente da cor, como meio de expressão e exaltação do carácter.»

Van Gogh

- 1.1 Que motivação artística é expressa no texto? Justifique (15 Pontos)

Van Gogh pinta para se exprimir, pois no texto dá ênfase à sua posição de sujeito e à importância de exprimir valores e emoções.

(Pinta também com intenção de fazer perdurar a sua obra, ou seja, conferindo-lhe um valor de eternidade.)

- 1.2 Que teoria da arte vai de encontro a esta motivação? Explica os seus critérios. (15 Pontos)

A obra de arte é um meio de exprimir e comunicar sentimentos e emoções e de provocar nos outros o mesmo sentimento que afeta o artista.

- 1.3 Apresenta duas críticas a essa teoria. (15 Pontos)

Nem toda a arte se caracteriza por exprimir sentimentos e por comunicá-los de forma evidente (exemplo: arquitetura).

O sentimento despertado no espectador não é necessariamente o mesmo que o artista expressou.

Nem todas as pessoas de todos os tempos e lugares são capazes de viver uma experiência estética semelhante à do artista (diferenças culturais, etárias, etc.).

- 1.4 Que teoria rejeita Van Gogh quando refere «não por fidelidade fotográfica»? (15 Pontos). Justifique.

Van Gogh opõe-se à obra de arte como veículo de “imitação”, porque a sua expressão artística não se limita à imitação.

- 1.5 Porque se opõe a essa teoria? (10 Pontos)

Nem toda a arte pretende imitar.

A imitação perfeita não é possível, pois a arte transfigura o real segundo a perspectiva do artista.

A realidade não se limita à aparência e a arte como imitação acaba por retratar apenas o aspeto visível da realidade.

## 2. Observe a imagem:



2.1 A *Fonte* (1917) é um ponto de viragem na conceção de arte. Porquê? Justifica a tua resposta. (30 Pontos)

Esta obra de arte é demonstrativa de uma nova conceção de arte, pois confere um novo estatuto à própria obra de arte e ao papel do artista.

O artista deixa de ser considerado apenas como o que produz algo original e ou inovador, para passar a ser aquele que produz um objeto criado pelo homem candidato a ser considerado obra de arte. O artista pode ser promovido por um grupo influente.

A obra de arte não necessita de ser um produto completamente original e ou inovador do artista. Basta ser um artefacto com a intencionalidade de ser exposto. O estatuto de arte é atribuído aos objetos através de uma autoridade (museu, crítico, publicação, etc.)

A *Fonte* é um bom exemplo, porque é um objeto criado pelo ser humano, mas reapropriado pelo artista que reconfigura um objeto comum ao assinar e conferir-lhe outra posição.

Pontos que podem ser referidos:

- Teoria institucional
- Assinatura
- Reconfiguração de um objeto já existente (objeto de quotidiano)
- Intenção de exposição
- Importância de instituições e ou comunidades



**ESCOLA SECUNDÁRIA DE LEAL DA CÂMARA**  
Matriz de Exercício Escrito da disciplina de Filosofia 11º ano – 2012/2013

Duração da Prova: 90 minutos

<b>Estrutura</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Cotações</b>
<b>Grupo I</b>  Oito perguntas de escolha múltipla.	Escolher as afirmações corretas.	Ciência e senso comum Método indutivo experimental Método hipotético-dedutivo Epistemologia de Popper	40 P
<b>Grupo II</b>  Três perguntas de Verdadeiro/ Falso.	Determinar a verdade e falsidade das proposições dadas.  Corrigir as proposições falsas.	Epistemologia de Kuhn	30 P
<b>Grupo III</b>  Dois textos e quatro perguntas.	Interpretar e explicar conceitos e teorias.	Epistemologia de Popper  Epistemologia de Kuhn	2 X 25 P 2 X 20 P
<b>Grupo IV</b>  Uma pergunta de desenvolvimento.	Comparar e discutir teorias.	Evolução da ciência segundo Popper e Kuhn	40 P

## ANEXO 4

## 11.º ano — Versão A — CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO

### Grupo I (40 pontos)

1. Escolha a opção correta para completar as seguintes afirmações: (40 P)

1.1 Senso comum é uma forma de

c) conhecimento vulgar.

1.2 Uma lei científica é

b) um enunciado para explicar fenómenos.

1.3 No método indutivo experimental, a investigação científica começa por

b) observação imparcial e neutra.

1.4 As conclusões do método indutivo experimental

d) nenhuma das respostas anteriores.

1.5 O método hipotético-dedutivo começa por

d) a formulação de uma hipótese.

1.6 Para Popper, uma teoria corroborada

b) é uma teoria científica ainda não refutada.

1.7 De acordo com o critério da refutação

c) os cientistas têm de efetuar várias tentativas de falsificação até refutar uma teoria.

1.8 Segundo Popper, o critério da falsificabilidade permite distinguir

b) teorias científicas de não científicas.

### Grupo II (30 pontos)

1. Indique se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas. Corrija as falsas.

1.1 Para Kuhn, a ciência progride por acumulação de verdades. F

A ciência progride por revoluções científicas.

1.2 Segundo Kuhn, uma ciência que não possui um paradigma, não tem direito ao título de ciência. V

1.3 As anomalias são factos polémicos que constituem a condição necessária e suficiente para abandonar um paradigma. F

As anomalias são factos polémicos que, quando persistentes, acabam por abalar a confiança no paradigma estabelecido.

### Grupo III (90 pontos)

1. Leia o seguinte texto e responda às questões:

«Referimos já diversas razões que explicam por que é que um acordo completo entre paradigmas rivais nunca é bem sucedido. Em primeiro lugar, os proponentes dos paradigmas rivais discordarão sobre a lista de problemas que cada candidato a paradigma deve resolver. No quadro do novo paradigma, os velhos termos, conceitos e experiências científicas, estabelecem diferentes relações entre si (...). Num sentido que não sou capaz de explicar melhor, os proponentes de paradigmas concorrentes exercem a sua atividade em mundos diferentes. Os dois grupos veem coisas diferentes aos olharem-nas do mesmo ponto de vista e na mesma direção.»

Thomas Kuhn

1.1 Segundo Kuhn, o que constitui um paradigma?

Um paradigma é o conjunto de conceitos e noções fundamentais, teorias e leis científicas e procedimentos metodológicos dentro do qual a comunidade científica trabalha.

1.2 O que distingue um período de ciência normal e de ciência extraordinária? Justifique a sua resposta.

A ciência normal é a modalidade na qual a comunidade científica trabalha dentro de um paradigma, dedicando-se à clarificação e especificação dos fenómenos.

A ciência extraordinária surge quando uma anomalia dá origem a um período de crise e a comunidade científica tem de trabalhar para constituir um novo paradigma.

2. Leia o seguinte texto e responda às questões:

«O que nós acreditamos (bem ou mal) não é que a teoria de Newton ou a de Einstein sejam verdadeiras, mas sim que são boas aproximações à verdade, ainda que podendo ser superadas por outras melhores (...).

Segundo esta perspectiva, a ciência e os seus resultados são inseparáveis do seu progresso (...) — são inseparáveis do progressivo derrubar de teorias, e não só da pretensa consolidação progressiva resultante da acumulação de observações apoiantes, como julgam os indutivistas.»

Karl Popper

2.1 De que modo critica Popper o método indutivo de fazer ciência?

Por um lado, Popper rejeita o método indutivo por não haver justificação lógica para as conclusões indutivas. Um cientista não confirma as hipóteses, refuta-as.

Por outro lado, Popper dá primazia à teoria sob a observação, isto é, toda a investigação científica é orientada pela formulação de conjeturas.

2.2. Explicita a noção popperiana de verdade.

Popper substitui uma convencional noção de verdade por verosimilhança, ou seja, a forma como as teorias científicas se adequam à realidade.

#### **Grupo IV**

1. Compare e discuta a evolução de ciência segundo Popper com as «revoluções científicas» de Kuhn.

Para Popper, a ciência evolui progressivamente por aproximação à verdade, isto é, o critério proposto por Popper — falsificabilidade — confere um estatuto provisório às teorias científicas. A comunidade científica trabalha para refutar as teorias científicas, eliminando progressivamente as teorias falsas e conjeturando sempre novas hipóteses para substituir as refutadas, num trabalho cumulativo.

Para Kuhn, a evolução da ciência processa-se por revoluções científicas descontínuas. Cada revolução científica traz consigo um novo paradigma, isto é, um novo modo de explicar o mundo. Cada paradigma é avaliado pelos seus próprios critérios de avaliação. Não podemos, segundo Kuhn, dizer que um novo paradigma nos aproxima objectivamente mais da verdade do que o anterior. Podemos pensar que sim, mas não prová-lo de forma objectiva. As revoluções científicas são mudanças de paradigma e nada mais.

## ANEXO 4

## 11.º ano — Versão B — CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO

### Grupo I (40 pontos)

1. Escolha a opção correta para completar as seguintes afirmações: (40 P)

- 1.1 Para Popper, uma teoria corroborada
  - b) é uma teoria científica ainda não refutada.
- 1.2 De acordo com o critério da refutação
  - c) os cientistas têm de efetuar várias tentativas de falsificação até refutar uma teoria.
- 1.3 Segundo Popper, o critério da falsificabilidade permite distinguir
  - b) teorias científicas de não científicas.
- 1.4 Senso comum é uma forma de
  - c) conhecimento vulgar.
- 1.5 No método indutivo experimental, a investigação científica começa por
  - b) observação imparcial e neutra.
- 1.6 As conclusões do método indutivo experimental
  - d) nenhuma das respostas anteriores.
- 1.7 O método hipotético-dedutivo começa por
  - d) a formulação de uma hipótese.
- 1.8 Uma lei científica é
  - b) um enunciado para explicar fenómenos.

### Grupo II (30 pontos)

1. Indique se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas. Corrija as falsas.

- 1.1 Para Kuhn, a ciência progride por acumulação de verdades. F  
A ciência progride por revoluções científicas.
- 1.2 Segundo Kuhn, uma ciência que não possui um paradigma, não tem direito ao título de ciência. V
- 1.3 As anomalias são factos polémicos que constituem a condição necessária e suficiente para abandonar um paradigma. F  
As anomalias são factos polémicos que, quando persistentes, acabam por abalar a confiança no paradigma estabelecido.

### Grupo III (90 pontos)

1. Leia o seguinte texto e responda às questões:

«Referimos já diversas razões que explicam por que é que um acordo completo entre paradigmas rivais nunca é bem sucedido. Em primeiro lugar, os proponentes dos paradigmas rivais discordarão sobre a lista de problemas que cada candidato a paradigma deve resolver. No quadro do novo paradigma, os velhos termos, conceitos e experiências científicas, estabelecem diferentes relações entre si (...). Num sentido que não sou capaz de explicar melhor, os proponentes de paradigmas concorrentes exercem a sua atividade em mundos diferentes. Os dois grupos veem coisas diferentes aos olharem-nas do mesmo ponto de vista e na mesma direção.»

Thomas Kuhn

1.1 Segundo Kuhn, o que constitui um paradigma?

Um paradigma é o conjunto de conceitos e noções fundamentais, teorias e leis científicas e procedimentos metodológicos dentro do qual a comunidade científica trabalha.

1.2 O que distingue um período de ciência normal e de ciência extraordinária? Justifique a sua resposta.

A ciência normal é a modalidade na qual a comunidade científica trabalha dentro de um paradigma, dedicando-se à clarificação e especificação dos fenómenos.

A ciência extraordinária surge quando uma anomalia dá origem a um período de crise e a comunidade científica tem de trabalhar para constituir um novo paradigma.

2. Leia o seguinte texto e responda às questões:

«O que nós acreditamos (bem ou mal) não é que a teoria de Newton ou a de Einstein sejam verdadeiras, mas sim que são boas aproximações à verdade, ainda que podendo ser superadas por outras melhores (...).

Segundo esta perspectiva, a ciência e os seus resultados são inseparáveis do seu progresso (...) — são inseparáveis do progressivo derrubar de teorias, e não só da pretensa consolidação progressiva resultante da acumulação de observações apoiantes, como julgam os indutivistas.»

Karl Popper

2.1 De que modo critica Popper o método indutivo de fazer ciência?

Por um lado, Popper rejeita o método indutivo por não haver justificação lógica para as conclusões indutivas. Um cientista não confirma as hipóteses, refuta-as.

Por outro lado, Popper dá primazia à teoria sob a observação, isto é, toda a investigação científica é orientada pela formulação de conjeturas.

2.2. Explicita a noção popperiana de verdade.

Popper substitui uma convencional noção de verdade por verosimilhança, ou seja, a forma como as teorias científicas se adequam à realidade.

### **Grupo IV**

1. Compare e discuta a evolução de ciência segundo Popper com as «revoluções científicas» de Kuhn.

Para Popper, a ciência evolui progressivamente por aproximação à verdade, isto é, o critério proposto por Popper — falsificabilidade — confere um estatuto provisório às teorias científicas. A comunidade científica trabalha para refutar as teorias científicas, eliminando progressivamente as teorias falsas e conjeturando sempre novas hipóteses para substituir as refutadas, num trabalho cumulativo.

Para Kuhn, a evolução da ciência processa-se por revoluções científicas descontínuas. Cada revolução científica traz consigo um novo paradigma, isto é, um novo modo de explicar o mundo. Cada paradigma é avaliado pelos seus próprios critérios de avaliação. Não podemos, segundo Kuhn, dizer que um novo paradigma nos aproxima objectivamente mais da verdade do que o anterior. Podemos pensar que sim, mas não prová-lo de forma objectiva. As revoluções científicas são mudanças de paradigma e nada mais.

**ANEXO 5**

**Escola Secundário Leal da Câmara**

**Filosofia — Turma \_\_\_\_\_**

**Grelha de Observação de Aula**

**Escola Secundário Leal da Câmara**

**Filosofia — Turma \_\_\_\_\_**

## Grelha de Observação de Aula

[illegible]



Leia o seguinte texto:

Platão — E dir-se-á o mesmo do justo e do injusto, do bom e do mau e de todas as ideias: cada uma, por si, é uma, mas devido ao facto de aparecerem em combinação com ações, corpos e umas com as outras, cada uma delas se manifesta em toda a parte e aparenta ser múltipla. (...) Aqueles que são capazes de subir até ao belo em si e de o contemplar na sua essência, acaso não serão muito raros?

Gláucon — Mesmo muito.

P — Ora quem acreditar que há coisas belas, mas não acreditar que existe a beleza em si (...) parece-te que vive em sonho ou realidade? Vê bem: sonhar não é quando uma pessoa (...) julga que um objeto semelhante a outro não é apenas semelhança, mas o próprio objeto com que se parece?

G — Eu por mim chamaria sem dúvida sonhar a uma coisa dessas.

P — Ora pois! Aquele que, ao contrário deste, entende que existe o belo em si e é capaz de o contemplar, na sua essência e nas coisas em que tem participação, e sabe que as coisas não se identificam com ele, nem ele com as coisas — uma pessoa assim parece-te viver em sonho ou na realidade?

Platão, República (476a-476d)

1. Tendo em conta o que sabes e o texto, caracteriza a noção de beleza para Platão.
2. Escolhe uma citação no texto que resuma bem essa noção.
2. Como responderá Platão à última questão do texto? Justifica.

**TRABALHO DE GRUPO SOBRE UMA OBRA DE ARTE**

**Características:**

- Trabalho de grupos de 2 ou 3 pessoas
- Apresentação oral
- Pode utilizar-se imagens, cartazes, vídeo, música, mas tem de incluir a expressão oral de cada um dos elementos
- Duração: 20 min.

**Tópicos de apresentação:**

1. Título da obra, ano, país de origem
2. Tipo de arte (meios e instrumentos que utiliza)
3. História da obra
4. Críticas à obra
5. Biografia do artista
6. Motivação do artista
7. Porque é que deveria ser preservado pela Unesco?

**CrITÉrios de avaliação das apresentações de grupo:**

- Todos os elementos do grupo participam na apresentação oral
- Exprimem-se com clareza e correção
- Contem os tópicos do trabalho
- Explicam claramente os tópicos
- Utilizam recursos diversificados e adequados
- Sabem defender o trabalho
- Esclarecem dúvidas

**Datas para apresentações dos grupos**

- 10 de maio
- 17 de maio
- 21 de maio

**(Utilizado no início da aula)**

Que citação se adequa às imagens apresentadas?

- A. O surrealismo é destrutivo, mas destrói apenas o que considera correntes para a nossa visão.
- B. A sua arte prevaleceu e ainda hoje podemos visitá-la — eles permanecem vivos por causa disso.
- C. Pinto-me a mim mesmo, porque sou sozinho e porque sou o assunto que conheço melhor.
- D. Inimiga do ensinamento, da declamação, da falsa sensibilidade, da descrição objetiva, a arte simbolista procura vestir a ideia de uma forma sensível.
- E. Eu redijo um manifesto e não quero nada. Eu redijo um manifesto para mostrar que é possível fazer as ações opostas simultaneamente, numa única fresca respiração.
- F. A arte ajuda-nos a transformar a realidade. Podemos com ela conhecer mundos nunca vistos — se mais belos ou mais horríveis não importa.
- G. Uma parede é um grande arma. É uma das formas mais poderosas de confrontar alguém.

Trabalho de investigação: Pesquisar sobre *Guernica*

1. O que representa?
2. Que dimensões tem?
3. Como foi composta?
4. Como pode ser interpretada?
5. O que simbolizam os seus elementos?

Numa folha limpa, escreve um resumo da aula, abordando os seguintes tópicos:

- O conhecimento como problema filosófico
- A relação deste problema com o filme *Matrix*
- A estrutura do ato de conhecer
- A relação entre sujeito e objeto

Um exemplo de investigação científica

Ignaz Semmelweis, um médico de origem húngara, trabalhou de 1844 a 1848 no Hospital Geral de Viena, na 1ª e 2ª Divisões. (...) Semmelweis estava preocupado por saber que uma grande proporção das mulheres que davam à luz na 1ª Divisão contraíam uma doença fatal, conhecida por febre puerpéria ou febre de parto. (...) Semmelweis começou por considerar várias explicações que então eram correntes. Rejeitou algumas delas à partida por serem incompatíveis com factos bem estabelecidos, e sujeitou as outras a testes específicos.

(...) Semmelweis teve uma nova ideia, sugerida pela observação de que na 1ª Divisão as mulheres davam à luz de frente, enquanto que na Segunda Divisão davam à luz de lado. Embora tenha pensado que isso era improvável, decidiu (...) testar se esta diferença de procedimento era importante. Introduziu o uso da posição lateral na Primeira Divisão, mas mais uma vez a mortalidade manteve-se.

Por fim, um acidente deu a Semmelweis a pista decisiva para a solução do problema. Um seu colega, Kollet, foi ferido no dedo com um bisturi e faleceu com uma doença durante a qual apresentou os sintomas que Semmelweis observara nas vítimas da febre de parto. (...) Semmelweis chegou à conclusão de que as suas pacientes tinham morrido do mesmo tipo de envenenamento de sangue: ele, os seus colegas e os estudantes de medicina tinham transportado o material infeccioso, porque ele e os seus associados costumavam vir diretamente da realização de dissecações na sala de autópsias para examinar as mulheres grávidas, lavando as suas mãos apenas superficialmente, o que fazia com estas mantivessem o odor pútrido característico. Mais uma vez Semmelweis submeteu a sua ideia a um teste. Raciocinou que a febre de parto poderia ser prevenida através da destruição química da material infeccioso que aderiu às mãos. Por isso, ordenou que todos os estudantes de medicina lavassem as mãos numa solução de lima clorada antes de examinarem as mulheres. A mortalidade por febre de parto começou logo a diminuir (...).

1. Identifique e explique o método usado por Semmelweis.
2. Que tipo de consequências teve a descoberta da causa da doença? Justifique.
3. Que vantagens e limites pode ter o método utilizado?

Tarefas dos grupos de trabalho

**Grupo 1**

- Caracterizar ciência segundo T. Kuhn
- Caracterizar comunidade científica e a sua importância para realizar ciência
- Explicar o que é a ciência normal

**Grupo 2**

- Explicar o conceito paradigma da ciência e os elementos que o constituem
- Explicar o que define uma boa teoria científica

**Grupo 3**

- Explicar o que é “anomalia” da ciência
- Explicar o que é uma crise da ciência
- Explicar o que é ciência extraordinária

**Grupo 4**

- Explicar o que é uma revolução científica
- Explicar o que significa “incomensurabilidade dos paradigmas”

**Grupo 5**

- Explicar como se dá o progresso na ciência
- Apresentar uma objeção à teoria de Kuhn

Indique se as seguintes frases são verdadeiras ou falsas:

- a) Segundo Kuhn, o conhecimento científico não evolui por acumulação de verdades ou correção de erros, mas por revoluções científicas. V
- b) Uma revolução científica corresponde ao abandono de um paradigma e à aceitação de outro devido ao prestígio de vários cientistas que trabalham isolados uns dos outros. F
- c) Uma ciência que não possui um paradigma não tem direito ao título de ciência. V
- d) Um paradigma é uma simples teoria. F
- e) O período da ciência normal só aconteceu uma vez. F
- f) No período de ciência normal, o paradigma vigente é norma teórica e prática que não se discute nem se tenta refutar. V
- g) Um paradigma é um modo de fazer ciência, de valorizar a ciência e de conceber o mundo que se transmite de geração em geração de modo pacífico. F
- h) As anomalias são factos polémicos que, pela sua persistência, acabam por abalar a confiança no paradigma estabelecido e suscitar discussão no seio da comunidade científica de um dado campo de investigação. V
- i) As anomalias são factos polémicos que constituem a condição necessária e suficiente para abandonar o paradigma que não as consegue explicar ou reduzir. F
- j) As revoluções científicas acontecem ao mesmo tempo em cada área da investigação científica. F
- k) O triunfo de um novo paradigma sobre o anterior deve-se a razões inteiramente objetivas. F
- l) Quando certos problemas que um paradigma não previu são resolvidos segundo a forma prevista pelo paradigma, estamos num período de ciência normal. V
- m) A tese da incomensurabilidade dos paradigmas significa que cada paradigma permanece intocável, mesmo que surja outro na comunidade científica, formando-se guetos de pesquisa e investigação. F
- n) O paradigma que substitui outro descreve melhor o mundo e isso basta para ser aceite. F
- o) Cada nova teoria tem mais consequências verdadeiras e menos falsas do que as anteriores. F
- p) A maior parte da história do desenvolvimento da ciência consiste na resolução de problemas seguindo as regras do paradigma reinante. V



- q) No período da ciência extraordinária, o insucesso na resolução de um problema é atribuído mais a deficiências metodológicas do investigador do a uma insuficiência do paradigma reinante. F
- r) O paradigma em vigor começa a ser contestado mal surgem anomalias. F
- s) O paradigma em vigor começa a ser contestado quando as anomalias não são suprimidas e se vão acumulando em quantidade e qualidade, enfraquecendo os fundamentos teóricos do paradigma. V
- t) A mudança de paradigma não é uma simples questão de acumulação de factos resistentes ao paradigma. Quanto mais graves e persistentes forem, mais razões para desconfiar do paradigma haverá e maior será a crise que o atinge. V

## ANEXO 14

Ano letivo 2012-13

Ano/Turma: \_\_\_\_\_

### Guião do Filme MATRIX

**Realizador:** Andy Wachowski, Lana Wachowski

**Argumentista:** Andy Wachowski, Lana Wachowski

**Atores principais:** Carrie-Anne Moss, Gloria Foster, Keanu Reeves, Laurence Fishburne

**País de origem:** Estados Unidos

#### 1. Faça uma pequena sinopse (resumo) do filme visto.(25)

Neo, um hacker durante a noite e trabalhador de numa empresa de software durante o dia, vive angustiado a cerca da sua existência que o leva até ao conceito de Matrix. Sem saber, descobre que um homem o pode guiar até este conhecimento, este homem chama-se Morpheus. Um dia Morpheus contacta Neo e pede-lhe para se encontrarem. Neste encontro, Morpheus mostra a Neo que conhece as suas inquietações sobre a Matrix e convida-o a conhecer a Matriz, mas para isso tem de iniciar uma viagem ao verdadeiro conhecimento deixando para trás o mundo que vive e que ele pensa que é real. Na procura do conhecimento Neo aceita a proposta de Morpheus e acorda numa outra realidade bastante diferente do que a que ele tinha vivido até ali. Esta realidade põe os homens como pilhas de uma mega “máquina” que escraviza a humanidade através do sonho numa realidade paralela.

O filme segue na revelação do que é a Matrix para Neo e ao mesmo tempo na descoberta de um “escolhido” que libertará a humanidade da escravidão em que vive. Neo inicia assim, a busca do conhecimento de quem realmente ele é.

#### 2. Clarifique a oposição que o filme estabelece entre realidade e aparência. (25)

Existe dois momentos da realidade e da aparência no filme. No primeiro momento antes de Neo despertar, em que ele acredita que vive na verdadeira realidade por isso esta aparência está dentro da própria realidade do sujeito.

Num segundo momento, quando Neo desperta, em que ele distingue duas realidades, a verdadeira realidade, e a realidade aparente do mundo onde vivia que lhe era dada pelos sentidos, apenas para que ele produzisse estímulos e estes estímulos produzissem energia para a máquina. Para o filme, os sentidos são aqueles que nos enganam, e o nosso cérebro é o local onde tudo se dá através de processos químicos. Para conhecer precisamos de abandonar estes este mundo de aparências e começar o processo de busca e descoberta através da questão: “o que é a Matrix?”

3. Escolha uma cena do filme que problematize o conhecimento da realidade.

Justifique. (25)

Exemplo, quando o Cypher está a comer um bife com o agente que quer apanhar os revoltosos e diz que prefere viver ignorante e feliz do que conhecedor da realidade passando por tantas provações. Cypher acrescenta: “Ignorância é felicidade”.

4. Num dos muitos diálogos do Matrix, Morpheus dirige a Neo a seguinte frase: «Tens o olhar de um homem que aceita o que vê, porque está à espera de acordar.»

Em que medida podemos relacionar esta frase com a Alegoria da Caverna, de Platão?

(30)

Quando o homem é solto e vai até à superfície descobrindo que a realidade que sempre tomara como certa, não passava de sombras projetadas na parede da caverna. Esta descoberta leva-o à procura do verdadeiro conhecimento e quando chega à superfície e vê a realidade tal como ela é, espanta-se. Este espanto faz com que corra de novo para dentro da caverna para ensinar aos outros homens aquilo que ele aprendeu e dizer-lhes que estão enganados quanto ao conhecimento que tem das coisas.

5. A partir do filme visionado e considerando o que estudou sobre o assunto, estabeleça uma relação entre a realidade, a verdade e o conhecimento. (35)

Realidade – O real é tido como tudo aquilo que existe fora e dentro da mente (O Real pode ser visto como uma ideia ou um conceito ou pré conceito de alguma coisa que nós atribuímos grau de verdade)

Verdade – o que é real dentro de um sistema (que é provado por tradição, por conhecimento, por experiência)

Conhecimento – aprender alguma coisa de uma ideia ou noção. (que nos permite inter agir com o mundo)

6. Num determinado momento do filme, Neo parece dobrar uma colher ou dobrar-se para ela parecer dobrada. Acha que realidade transforma o sujeito ou o contrário?

Relacione a sua resposta com esta ou outra cena do filme. (50)

O sujeito transforma a realidade, na medida que o sujeito por exemplo pode moldar a natureza que está à sua volta. A cena do filme é quando Neo descobre que é o escolhido consegue moldar a realidade de tal forma que por exemplo se desvia de balas, consegue saltar de um edifício para o outro em grandes distancias, e consegue tomar conta dos agentes que o perseguem dominando-os.

**Para refletir:**

1. Viver é habitar uma realidade (ou mais).
2. Habitar uma realidade é relacionarmo-nos com ela.
3. Relacionamo-nos com a realidade conhecendo-a.
4. Conhecer uma realidade é criar dela uma representação adequada.
5. Uma representação adequada da realidade é uma verdade.

**Questões sobre o conhecimento:**

O que é real?

Como me relaciono com o real?

O que é a verdade?

Que significa conhecer?

Quais os elementos que intervêm no conhecimento?

Como se relacionam?

## **ANEXO 15**

### **OS PROBLEMAS DO CONHECIMENTO**

#### **A possibilidade de conhecimento:**

É possível o conhecimento? Será possível conhecer com certeza?

#### **A origem do conhecimento:**

Em que se funda a validade do conhecimento?

Quais as fontes de conhecimento?

O que podemos conhecer?

#### **A essência do conhecimento:**

Qual é o fator determinante no conhecimento humano?

Tem este o seu centro de gravidade no sujeito ou no objeto?

#### **Critério de verdade**

Em que consiste a verdade do conhecimento?

Como é que sabemos se o conhecimento é verdadeiro ou não?

A verdade é única ou múltipla?

<b><u>TEORIAS DO CONHECIMENTO</u></b>	
<b>A possibilidade de conhecimento</b>	
Dogmatismo	O dogmatismo tem por supostas a possibilidade e a realidade do contacto entre o sujeito e o objeto. É para ele evidente que o sujeito (consciência cognoscente) apreenda o objeto. Crê que o objeto de conhecimento nos é dado absolutamente e não meramente por obra da função intermediária do conhecimento. Esta posição assenta numa total confiança na razão humana.
Ceticismo	O sujeito não pode apreender o objeto. O conhecimento, no sentido de uma apreensão real do objeto, é impossível para ele. A sua atenção dirige-se inteiramente aos fatores subjetivos do conhecimento humano. Esta posição desconfia da razão humana. Há que distinguir o ceticismo metódico (aplicado por Descartes) e o ceticismo sistemático.
<b>A origem do que se conhece</b>	
Racionalismo	A razão é a fonte principal de conhecimento. O conhecimento sensível é considerado enganador. Todo o verdadeiro conhecimento é logicamente necessário e universalmente válido. A razão é capaz de conhecer a estrutura da realidade a partir de princípios puros da própria razão. As ideias inatas são um património <i>a priori</i> da razão.
Empirismo	A única fonte de conhecimento humano é a experiência. A consciência cognoscente tira os seus conteúdos da experiência. O espírito humano está por natureza vazio, é uma <i>tábua rasa</i> .
Kant	Todo o conhecimento inicia-se com a experiência, mas este é organizado pelas estruturas <i>a</i>

	<i>priori</i> do sujeito. Segundo Kant o conhecimento é a síntese do dado na nossa sensibilidade (fenômeno) e daquilo que o nosso entendimento produz por si (conceitos).
<b>A essência do que é conhecido</b>	
Realismo	<p>O objeto de conhecimento é independente do sujeito.</p> <p><u>Realismo natural</u> — Posição epistemológica segundo a qual há coisas reais, independentes da consciência. Sustenta que os objetos correspondem exatamente aos conteúdos da percepção. Não questiona a posição do sujeito e do objeto.</p> <p><u>Realismo crítico</u> — É necessário supor nas coisas certos elementos objetivos e causais para explicar o aparecimento destas qualidades. Os objetos de percepção são independentes das nossas percepções, isto é, as propriedades apreendidas pertencem às coisas independentemente do sujeito.</p>
Idealismo	<p>Objeto do conhecimento não é nada real, mas algo ideal.</p> <p>Consciencionalismo — Toda a realidade está encerrada na consciência do sujeito. As coisas não são mais do que conteúdos da consciência. O ser das coisas consiste em ser apercebidas.</p> <p>Idealismo lógico — Considera os objetos como concebidos pelo pensamento. No dado da percepção não vê uma referência a um objeto real; os objetos não existem fora de nós, nem na consciência: necessitam de ser concebidos. Reduz a realidade a algo lógico.</p>
<b>O critério de verdade</b>	
Existem duas formas de verificar a verdade do conhecimento, isto é, dois critérios distintos.	

A verdade do conhecimento consiste na concordância do conteúdo do pensamento com o objeto.

A essência da verdade não assenta somente na relação do conteúdo do pensamento com algo transcendente ao pensamento. A verdade é também a concordância do pensamento consigo mesmo, isto é, ausência de contradição. Este critério de verdade está relacionado com as ciências formais (ex.: lógica, matemática).



## **Proposta: Fim-de-Semana Comunitário**

**Local:** Casa da Paróquia em Janas

**Público-alvo:** Alunos do 10.º ano

**Data de realização:** 23-24 de Fevereiro de 2013

**Equipa responsável:** Prof. António Narciso; Prof. Joaquim Vaz; Prof. Estagiário Cristóvão Andrade; Prof. Estagiário Inês Leitão

**Preço da actividade:** 15€ (dormida e alimentação)

### **Introdução**

Considera-se que numa sociedade multicultural como a contemporânea, que é preciso interagir cada vez mais com a diferença e com as culturas que vivem a canto a nós. Descobrir as diferenças é essencial tanto para encontrar as tradições de cada um, como perder algumas fobias e preconceitos que nascem das diferenças culturais. Procurar-se-á criar uma dinâmica de grupo onde o respeito e a diferença sejam meios de interação com cada indivíduo, promovendo também o espírito de entajuda, de responsabilidade, de empenho, de trabalho comum e solidariedade. Considera-se que a educação nasce também do exemplo, concretamente, do exemplo que os mais velhos dão aos mais novos, assim sendo o educando poderá interagir com os educadores em tarefas quotidianas, que muitas vezes passam despercebidas pois não são do contexto «escola».

A presente proposta nasce com a vontade de dinamizar a escola para além dos muros que a circunscreve, promovendo assim uma formação integral. Considera-se que este fim-de-semana seria um momento privilegiado de encontro entre docentes e discentes num ambiente informal, porém educativo, promovendo o convívio e formação pessoal pela experiência do contacto com os agentes educativos fora do contexto do espaço escolar.

### **Objetivos**

A proposta será designada como «Fim-de-semana Multicultural» e terá os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar uma experiência pessoal de encontro consigo próprio e de interiorização, por parte de cada aluno participante;
- b) Despertar para o significado de sociedade multicultural, promovendo as vantagens de uma sociedade pluricultural bem como alertando para os desafios desta mesma sociedade;

- c) Fomentar a partilha, reforçando laços de amizade e entreajuda;
- d) Conhecer outras culturas que permitam um crescimento pessoal de cada indivíduo;
- e) Promover a responsabilidade de cada pessoa através de atribuição de tarefas e de organização do fim-de-semana.

## **Formato da actividade**

### **Sábado**

#### Manhã

8h00 — Partida da Escola Secundária Leal da Câmara

Chegada ao local

Atribuição de quartos

Dinâmicas de apresentação

Dinâmicas de grupo: Ser diferente é...

#### Tarde

Almoço

Atividades lúdicas

Dinâmica individual: Promover a diferença

#### Noite

Jantar

Dinâmicas de grupo – Filme

### **Domingo**

#### Manhã

Pequeno-almoço

Dinâmica: Realizar os sonhos

#### Tarde

Almoço

Avaliação

15h00 — Partida para a Escola Secundaria Leal da Câmara